

Rakenteita vai asenteita?

Ammattiin opiskelevien yhteiskunnalliset valmiudet opettajien silmin

Sini Korpinen

Helsingin yliopisto

Politiikan ja
talouden
tutkimuksen laitos

Yleinen valtio-oppi

Pro gradu-tutkielma

Maaliskuu 2014



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty		Laitos – Institution – Department	
Valtiotieteellinen tiedekunta		Politiikan ja talouden tutkimuksen laitos	
Tekijä □ – Författare – Author			
Sini Korpinen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title			
Rakenteita vai asenteita? Ammattiin opiskelevien yhteiskunnalliset valmiudet opettajien silmin.			
Oppiaine – Läroämne – Subject			
Yleinen valtio-oppi			
Työn laji – Arbetets art – Level	Aika – Datum – Month and year	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages	
Pro gradu –tutkielma	Maaliskuu 2014	66	
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Pro gradu –tutkielmassa pyritään selvittämään, millaisiksi ammattiin opiskeleville yhteiskunnallisia teemoja yhteiskunta-, yritys- ja työelämätaidon kursseilla opettajat kokevat ammattiin opiskeleville politiikkatietoutta ja yhteiskunnallisia valmiuksia antavan koulutuksen. Millaiset asiat he kokevat tärkeiksi ammattiin opiskelevien tietää, ja miten hyväksi he toisaalta kokevat valmistuneiden opiskelijoiden tietotason noissa asioissa? Millä he perustelevat sitä, että esimerkiksi Elon ja Rapelin (2008) mukaan nimenomaan ammattiin valmistuneiden politiikkatietämys on kaikkein heikoin?</p> <p>Aineistona on käytetty opettajille tehtyä kyselylomaketta. Kysely on toteutettu verkkolomakkeena, ja siihen on vastannut 65 opettajaa 65 eri ammattioppilaitoksesta. Vastausprosentti oli noin 52. Aineiston käsittelyssä on sovellettu tilastollisia menetelmiä. Vastauksia on tutkittu muun muassa ristiintaulukoimalla ja korrelaatioita tutkimalla.</p> <p>Ammattioppilaitoksissa nuoria opettavien opettajien asenteet yhteiskunnallista vaikuttamista kohtaan ovat hyvät. Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen omaksutaan yhteiskunta-, yritys- ja työelämätaidon kursseilla. Opettajat eivät arvioi ammattiin valmistuneiden osaamistasoa tietyissä valituissa asioissa kovinkaan heikoiksi. Toisaalta yli puolet heistä ilmoittavat, että ammattioppilaitoksissa oppii valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen vain jonkin verran, mutta toisaalta kysyttäessä spesifeistä asiakokonaisuuksista, he arvioivat ammattioppilaitoksissa opiskelleiden tietotason kohtuullisen hyväksi. Opettajat kokevat saaneensa valmiuksia yhteiskunnallisten teemojen opettamiseen opettajankoulutuksessa kohtuullisesti. Täydennyskoulutukseen, joka käsitteli demokratiakasvatusta, opettajista oli osallistunut yli puolet. Yhteiskunnallisten teemojen käsittelylle opetuksessa koki esteitä olevan noin viidennes. Esteiksi mainittiin paitsi ajanpuute, myös opiskelijoihin liittyvät tekijät.</p> <p>Ammattiin opiskelevien yhteiskunnallisista valmiuksista, politiikkatietämyksestä sekä kiinnostuksesta politiikkaa kohtaan on oltava kiinnostuneempia. Kyse on yhteiskunnan polarisoitumisesta sekä osallisuuden kasaantumisesta vain tietyllä väestönosalla. Opetushallituksen on ohjattava vahvemmin ammattioppilaitoksia demokratiakasvatuksen osalta.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords			
Osallisuus, ammattiin opiskelevat, yhteiskunnalliset valmiudet, koulutus, politiikkatietämys			

Sisältö

1. JOHDANTO.....	4
2. POLIITTINEN SOSIALISAATIO.....	11
2.1. POLIITTINEN SOSIALISAATIO JA SEN PROSESSIT	11
2.2. POLIITTISEN SOSIALISAATION TUTKIMUS.....	14
2.3. ROSE & MCALLISTER – ELINIKÄISEN POLIITTISEN OPPIMISEN MALLI.....	16
3. KIINNITTYMINEN POLITIIKKAAAN	20
3.1. SUOMALAISNUORTEN KIINNOSTUS POLITIIKKAA KOHTAAN.....	20
3.2. POLITIIKKATIETÄMYS	23
3.3. SUBJEKTIIVINEN KANSALAISPÄTEVYYS	26
4. YHTEISKUNNALLISET TEEMAT AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA	29
5. AINEISTO JA METODI	31
6. AMMATTIIN OPISKELEVIENTEN YHTEISKUNNALLISET VALMIUDET – OPETTAJAN NÄKÖKULMA	40
6.1. YHTEISKUNNALLISTEN TEEMOJEN HALLITSEMISEN MERKITYS	40
6.2. TARPEELLISEKSI KOETUT TAIDOT JA OPISKELIJOIDEN KOETTU OSAAMINEN	45
6.3. OPETTAJIEN VALMIUDET YHTEISKUNNALLISTEN TEEMOJEN OPETTAMISEEN	50
6.4. OPETUKSEN PUITTEET – OPETUSSUUNNITELMAT JA YHTEISKUNNALLISTEN TEEMOJEN KÄSITTELYN ESTEET SEKÄ KOHDERYHMÄ	52
7. PÄÄTELMÄT	60
8. LÄHTEET	64
9. LIITTEET.....	66

1. Johdanto

Nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet erityisesti paikallisella tasolla ovat puhuttaneet 1990-luvun lopulta asti, kun asemansa vakiinnuttaneita nuorisovaltuustoja ja muita nuorten vaikuttamisjärjestelmiä alkoi syntyä kuntiin ympäri Suomen. Lisääntyneen osallistumis- ja osallisuuskeskustelun taustalla vaikuttaa Suomessa vuonna 2006 hyväksytyn nuorisolain lisäksi alati laskeva äänestävien nuorten osuus (Elo 2011, 5). Viimeisimpien selvitysten mukaan tilanne ei kuitenkaan ole niin kriittinen kuin aiemmin on annettu ymmärtää, sillä vuoden 2012 Nuorisobarometrin mukaan nuorten kiinnostus politiikkaa kohtaan on korkeammalla kuin koskaan aiemmin kyseistä asiaa Nuorisobarometreissa selvitettäessä (Myllyniemi 2012, 28).

Vaikuttajaksi kasvaminen, poliittinen sosialisatio on avainasemassa, kun pohdimme tulevaisuuden päätöksentekoa. Kuinka varmistamme, että jatkossakin lapset ja nuoret kasvavat aktiiviseksi osaksi yhteiskuntaa ja yhteiskunnallista päätöksentekoa? Nähdäkseni aivan keskeisessä asemassa, kuten myöhemmin tulen perustelemaan tarkemmin, on poliittinen tietämys ja sen vaikutus siihen, kuinka kiinnostuneita politiikasta ollaan, ja toisaalta kuinka paljon politiikkaan osallistutaan.

Useammista tutkimuksista tiedämme koulutuksen vaikuttavan politiikkatietämykseen, sekä siihen, miten ihmiset vaikuttavat yhteiskunnallisesti. Palaan tähän tarkemmin myöhemmin. Tässä pro gradu –tutkielmassa olen kiinnostunut erityisesti siitä, mikä johtaa siihen tutkimusten kautta vahvistettuun havaintoon, jonka mukaan ammattiin opiskelevien tai ammattiin valmistuneiden politiikkatietämys on yleissivistävän koulutuksen tai muun, korkeamman koulutuksen saaneita heikompi. Tarkastelen erityisesti opettajien käsityksiä tästä.

Suomessa päätöksenteko kansallisella, alueellisella ja paikallisella tasolla on suurimmaksi osaksi hoidettu edustuksellisen demokratian keinoin. Kansa valitsee itselleen edustajat, jotka tekevät päätöksiä vaalien välillä. Ajatus nuorten osallisuuskasvatuksen takana on kuitenkin ollut se, että lasten ja nuorten demokratiakasvatus ei saa jäädä ainoastaan äänestystilanteen harjoitteluun erilaisissa vaaleissa (Ahonen 2005, 18). Osallistuva demokratia on toiminut lisänä edustukselliselle demokratian rinnalla sitä vahvistaen. Lähestymistavan ajatuksena on, että päättäjien valinnan vapaan kilpailun lisäksi kansalaisilla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa poliittiseen elämään myös vaalien välillä (Paloheimo & Wiberg 2008, 144.)

Eräs osallistuvan demokratian teoreetikoista on Benjamin R. Barber, joka on hahmotellut omaa vahvan demokratian teoriaansa. Barber tarkoittaa vahvalla demokratialla kansalaisten itsehallintoa kansalaisten nimissä toimivan hallinnon sijasta. Tässä jatkuva osallistuminen on avainasemassa (Barber 1984, 151–152).

Barberin mukaan (1984, 146, 152–155) ehto vahvan demokratian toteutumiselle on osallistumisen ja yhteisön vuorovaikutus. Osallistuminen ja yhteisö ovat kaksi kansalaisuuden tekijää. Barberille osallistuminen on elinehto sille, että yhteiskunnallinen valta jakaantuu tasaisemmin eri toimijoiden kesken.

Osallistumisella on aivan oma merkityksensä poliittisen tiedon ja tietouden syntymiselle. Mikäli äänestäminen on kansalaisten ainoa mahdollisuus osallistua yhteiskunnalliseen päätöksentekoon, se ei tuo esiin heidän todellisia mielipiteitään yhtä hyvin kuin jatkuva osallistuminen poliittiseen päätöksentekoon esimerkiksi keskustelun kautta. Osallistuminen keskusteluun antaa Barberin mukaan ihmisille äänestämistä paremmat välineet ilmaista, mitä kansalaiset paitsi yksilöinä myös yhteisönä haluavat (Barber 1984, 205–207). Barber pitää myös tärkeänä sitä, että osallistumisen kautta ihmiset pääsevät asettamaan poliittista asialistaa, jotta he voivat yhtä lailla ohjailla sitä, mitä käsitellään (Barber 1984, 180–181).

Kuitenkin Paloheimon ja Wibergin mukaan (2008, 287) huomattava osa poliittisesta päätöksenteosta on itse asiassa politiikan päiväjärjestyksen muokkaamista: asioiden esille nostamista, mutta myös vastustajalle tärkeiden asioiden pitämistä poissa keskustelusta. Luonnollista politiikassa on, että erilaiset eturyhmät, puolueet ja muut toimijat pyrkivät nostamaan asialistalle itselleen tärkeitä asioita (Paloheimo & Wiberg 2008, 288). Täten keskeistä ei ole siis ainoastaan se, että yksilö pääsee mukaan keskustelemaan päätöksentekoprosessin keskellä olevista teemoista, vaan myös nostamaan agendalle niitä asioita, jotka koskevat kaikkia yhteisesti. Jos ne ihmiset, jotka asettavat ja ohjailevat poliittista agenda, ovat homogeeninen ryhmä, joka edustaa samaa sosioekonomista ja koulutuksellista taustaa, kenen etua yhteisen edustuksellisen demokratian nimissä ajetaan?

Vuonna 2010 tutkin kandidaatin tutkielmassani sitä, saavatko nuoret omasta mielestään riittävästi tietoa omista osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksistaan paikallisella tasolla. Aineistonani toimi vuonna 2008 Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry:n

Nuorten vaikuttamismahdollisuuksien arviointihankkeen¹, jossa toimin itse projektisihteerinä, keskustelutilaisuuksissa kerätyt työkirjavastaukset. Yhteensä keskustelutilaisuuksissa työkirjan kysymyksiin oli vastaamassa 302 nuorta. Vastaukset jakaantuivat niin että 41 prosenttia vastanneista oli sitä mieltä, että tietoa on saatu riittävästi, ja 59 prosenttia sitä mieltä, että tiedon määrä on ollut riittämätön (Korpinen 2010, 13, 17).

Asia, johon kiinnitin erityisesti huomiota kandidaatin tutkielmaa tehdessäni oli se, että nuoret itse kokivat ammatillisen opetuksen ja yleissivistävän opetuksen välillä olevan eroja siinä, saatiinko omista vaikuttamismahdollisuuksista riittävästi tietoa. Nuorten vastauksissa nousi esiin, että ammattioppilaitoksissa valmiuksia vaikuttamiseen ja osallistumiseen annetaan lukioita vähemmän. He kokivat, että ammattiin opiskelevat eivät saa kolmen vuoden opintojensa aikana mahdollisuutta harjoittaa vaikuttamistaitojaan tai kerätä politiikkatietoutta samalla tavalla kuin lukiolaiset (Korpinen 2010, 20).

Lukiolaki ja laki ammatillisesta koulutuksesta määrittelevät kunkin lain toisessa pykälässä koulutuksen tarkoituksen. Lukiolaissa se kuuluu näin:

”Lukiokoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi koulutuksen tulee tukea opiskelijoiden edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen elämänsä aikana.”

Laissa ammatillisesta koulutuksesta pykälä on huomattavasti lyhyempi ja käytännönläheisempi:

”Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä.”

¹ Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry on suomalaisten nuorisojärjestöjen sekä nuorisotyötä tekevien järjestöjen kattojärjestö, joka toimii edunvalvojana ja palveluiden tuottajana. Vuoden 2008 aikana Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry toteutti Nuorten vaikuttamismahdollisuuksien arviointihankkeen, jonka tehtävänä oli tuottaa työkalu, jonka kautta nuoret ja nuorten vaikuttajaryhmät pääsisivät mukaan arvioimaan kuntien tuottamia peruspalveluita osana lääninhallitusten tuolloin lakisääteisesti toteuttamaa peruspalveluiden arviointia. Sitten lääninhallitukset on lakkautettu, ja nykyisin arviointitehtävää suorittavat aluehallintoviranomaiset, AVI- ja ELY-keskukset. Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry:n hankkeeseen osallistui yhteensä 18 kuntaa, jotka valittiin satunnaisesti arpomalla maakunnittain niiden kuntien joukosta, joissa vuonna 2007 tehdyn lääninhallitusten peruspalveluiden arvioinnin mukaan toimi nuorten vaikuttajaryhmä, siis nuorisovaltuusto tai vastaava.

Toisen asteen koulutuksen lähtökohta ammatillisella puolella on aivan erilainen, mikä on toki täysin ymmärrettävää – duaalimallissa lukiolla on yleissivistävä tehtävä, ammattioppilaitoksilla ei. Mutta eikö ammattiin opiskelevien koulutuksessa ole aivan yhtä tärkeää tukea nuorten kasvua ”yhteiskunnan jäseniksi” tai heidän edellytyksiään ”itsensä kehittämiseen elämänsä aikana”?

Barber tulkitsee (1984, 146, 152–155) jatkuvan osallistumisen olevan elinehto vallan tasaiselle jakaantumiselle yhteiskunnassa. Toisaalta osa tuota osallistumista on agendan asettamista, ja agenda taas ohjaa sitä, mitkä asiat nousevat keskusteluun ja mitkä eivät. Voimme nähdäkseni, nuorten aiemmin esiteltyjen huomioiden mukaan, hyvällä syyllä kysyä, mikä on ammattiin opiskelevien asema yhteiskunnassa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa verrattuna korkeammin koulutettuihin – tai yleissivistävässä koulutuksessa oleviin vertaisiinsa.

Käyttäytymis- ja sosiaalitieteissä puhutaan matteusvaikutuksesta, jolla tarkoitetaan kehityksen kumuloituvaa tendenssiä. Ne, joilla on ollut hankaluuksia kehityksen aiemmassa vaiheessa, kokevat vaikeuksia myös seuraavassa vaiheessa, koska usein uudet tiedot ja taidot perustetaan aiemmin opittuun. Tulin kandidaatin tutkielmani tekemisen aikana siihen lopputulokseen, että samasta ilmiöstä voi olla syytä puhua myös osallisuuden kohdalla. Aktiiviset nuoret keräävät tietoa sienen tavoin tilanteen ollessa täysin erilainen niiden nuorten kohdalla, jotka tarvitsisivat alkusysäyksen omalle vaikuttajauralleen. Tähän ongelmaan on mielestäni puututtava, jotta estäisimme nykyistä suuremman polarisoitumisen yhteiskunnallisen aktiivisuuden saralla.

Barberilaisella vahvalla demokratialla ja ”täysdemokratialla” on toki myös omat kriittikkonsa. Esimerkiksi elitistisen demokratiateorian kannattajat katsovat, että päätöksentekijät ovat usein valistuneempia kuin kokonaiset laajat kansanjoukot. Toisaalta myös päätöksenteko koetaan tehokkaammaksi, kun sitä on suorittamassa vain pieni joukko (Grönlund et al. 2005, 93). Oma pro gradu –tutkielmani lähtee kuitenkin siitä arvosta ja ajatuksesta, että kaikilla tulisi olla ainakin teoreettisesti samat mahdollisuudet osallistua paitsi päätöksentekoon myös poliittisen agendan muotoilemiseen. Nähdäkseni pelkästään se, että kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet päästä äänestysuurnille ei riitä. Vaikuttamismahdollisuuksiin kuuluu elimellisesti myös tiedolliset resurssit, joita tällä hetkellä tutkimusten mukaan annamme nuorten ikäluokassa puolelle ikäluokalle enemmän kuin toiselle puolelle. Palaan tähän

myöhemmin tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä, jossa tarkastellaan tarkemmin koulutuksen merkitystä politiikkatietämyksen synnylle.

Demokratiakasvatusta koulutuksen eri asteilla on Suomessa viime vuosina tarkasteltu tutkimusten ja raporttien keinoin enenevässä määrin. Se on tärkeää, sillä koululla on todettu voivan olla merkittävä rooli nuorten poliittisessa socialisaatiossa, etenkin jos nuoren koti on poliittisesti passiivinen (Nurmi 2002, 3). Esimerkiksi opetushallitus on tehnyt laajahkon demokratiakasvatusselvityksen viimeksi vuonna 2011. Ongelmaksi mielestäni muodostuu tässä selvityksessä kuitenkin se, että ammatillisen koulutuksen osalta tarkastelu jää hyvin pintapuoliseksi ja ohueksi. Demokratiakasvatusta mitataan selvityksessä ammatillisen koulutuksen osalta lähinnä oppilaskuntatoiminnan olemassaololla, eduskuntavaalien varjovaalien ja vaalipaneeleiden järjestämisellä ja demokratiakasvatuksellisten sisältöjen löytymisellä opetussuunnitelmista (opetushallitus 2011, 54-59). Sinänsä tämä on jo hyvää pohjatyötä, mutta syvällisempi tarkastelu jää uupumaan.

Vuonna 2008 Elo ja Rapeli tekivät laajahkon tutkimuksen suomalaisten politiikkatietämyksestä. He havaitsivat, että ammatillisen koulutuksen saaneilla oli heikoin politiikkatietämys, mutta he eivät uskaltaneet sanoa yhteyden syy-seuraussuhteista mitään (Elo & Rapeli 2008, 37–39). Juuri tämä asettaa opetushallituksen demokratiakasvatusselvityksen ikävään valoon. Vuosien ajan Suomessa ja maailmalla on tiedetty, että koulutuksella on merkittävä vaikutus politiikkatietämykseen, ja että erityisesti ammattiin valmistuneiden politiikkatietämys on heikkoa. Siitä huolimatta demokratiakasvatusselvitys tuntuu haluttomalta käsittelemään sitä, *miksi* ammattiin opiskelevien tietämys ympäröivästä yhteiskunnasta on niin heikkoa. Demokratiakasvatusselvityksen yhteenvedossa ammatillisen opetuksen puolella on todettu, että muutoksia tarvitaan niin tuntijakoon, lainsäädäntöön kuin opetussuunnitelmatyöhönkin, mutta tarkempia suosituksia ei anneta (opetushallitus 2011, 59).

Tässä pro gradu –tutkielmassani olen kiinnostunut siitä, millaiseksi ammattioppilaitoksissa yhteiskuntaoppia opettavat opettajat kokevat ammattiin opiskeleville politiikkatietoutta ja yhteiskunnallisia valmiuksia antavan koulutuksen. Millaiset asiat he kokevat tärkeiksi ammattiin opiskelevien tietää, ja miten hyväksi he toisaalta kokevat valmistuneiden opiskelijoiden tietotason noissa asioissa? Millä he

perustelevat sitä, että esimerkiksi Elon ja Rapelin (2008) mukaan nimenomaan ammattiin valmistuneiden politiikkatietämys on kaikkein heikoin (Elo & Rapeli 2008, 37–39)? Aineistona käytän opettajilta kyselylomakkeella kerättyjä vastauksia.

Pohtiessani tutkimuskysymystä kävin läpi myös muita nuorten poliittiseen sosialisatioon ja politiikkatietämyksen syntyyn vaikuttavia tekijöitä. Kuten tulen myöhemmin tutkielmassani selvittämään, myös muilla tekijöillä on huomattavaa vaikutusta nuorten poliittisen osallistumiskulttuurin syntyyn. Erityisesti tulen mainitsemaan perheen, työelämän, joukkotiedotusvälineet sekä poliittiset ja valtiolliset instituutiot ja rakenteet. Halusin keskittyä erityisesti koulumaailmaan siksi, että ammattiin opiskelevien ja yleissivistävän koulutuksen saaneiden väliset tietämyserot ovat niin valtavat. Samaan aikaan ammattiin opiskelevien kiinnostus politiikkaa kohtaan on jopa vähäisempää kuin niiden, joilla ei ole lainkaan tutkintoa ja jotka eivät opiskele (ks. Myllyniemi 2012, 27). Haluan selvittää, mitä ammattioppilaitoksissa opettajien näkökulmasta tapahtuu tällä kentällä. Olen suunnitellut tutkimuksen aineistonkeruun siten, että pääsisin mahdollisimman hyvin kiinni sekä rakenteellisiin että asenteellisiin ongelmiin, joita ammattioppilaitosten arjessa on. Edelleen, tutkimuskohteena yhteiskunta-, yritys- ja työelämä tietoa opettavat opettajat ovat nähdäkseni keskiössä juuri siksi, että varsinaista strukturoitua opetussuunnitelmaa demokratiakasvatuksellisten sisältöjen suhteen ei opetushallitukselta ole. Hyvin paljon riippuu paitsi oppilaitoksen omasta opetussuunnitelmasta että opettajan omista näkemyksistä siitä, millaiset yhteiskunnallista osallistumista koskevat tiedot opiskelijoiden on hyvä saada.

Luvuissa 2 luon tutkielmalleni tieteellistä viitekehystä valottamalla ensin poliittista sosiaalistumisprosessia. Mitä poliittinen sosiaalistuminen tarkoittaa ja miten sitä on tutkittu? Mitkä kaikki tekijät vaikuttavat sosiaalistumiseen? Käyn läpi myös Richard Rosen ja Ian McAllisterin (1990) kehittämää elinikäisen poliittisen oppimisen mallia. Kolmannessa luvussa jatkan teoreettisen viitekehysten luomista käymällä läpi politiikkaan kiinnittymistä poliittisen kiinnostuksen, tietämyksen ja poliittisen toiminnan kautta. Mitä tiedämme tutkimustulosten perusteella suomalaisnuorten kiinnostuksesta politiikkaa kohtaan, ja mitkä tekijät siihen on todettu vaikuttavan? Mitä tarkoitetaan politiikan hallinnalla, ja mitkä tekijät vaikuttavat politiikkatietämykseen? Mitä taas tarkoittaa poliittinen toiminta, ja mitkä tekijät vaikuttavat sen syntyyn? Neljännessä luvussa käsitelen niitä erityispiirteitä, jotka liittyvät yhteiskunnallisten

teemojen opetukseen ammatillisessa koulutuksessa. Kuten opetushallituskin selvityksessään totesi (Opetushallitus 2011, 59), demokratiakasvatuksen lähtökohdat ovat hyvin erilaiset ammatillisessa koulutuksessa verrattuna lukioon tai peruskouluun. Viidennessä luvussa käyn läpi kyselylomakkeen sisällön, sekä perustelen kysymyksenasetteluni. Lisäksi esittelen aineiston. Kuudennessa luvussa pyrin aineiston kautta vastaamaan siihen kysymykseen, millaiset ammattiin opiskelevien yhteiskunnalliset valmiudet ovat opettajien näkökulmasta, ja millaisia tekijöitä he näkevät ammattiin opiskelevien yhteiskuntatietouden taustalla. Lopetan tutkielmani lukuun 7, jossa pohdin vapaammin sitä, millaisia johtopäätöksestä aineiston analyysistä on mahdollista vetää, ja millaisin toimin voisimme paremmin tukea ammattiin opiskelevien yhteiskunnallisten valmiuksien kehittymistä oppilaitoksissa.

2. Poliittinen socialisaatio

2.1. Poliittinen socialisaatio ja sen prosessit

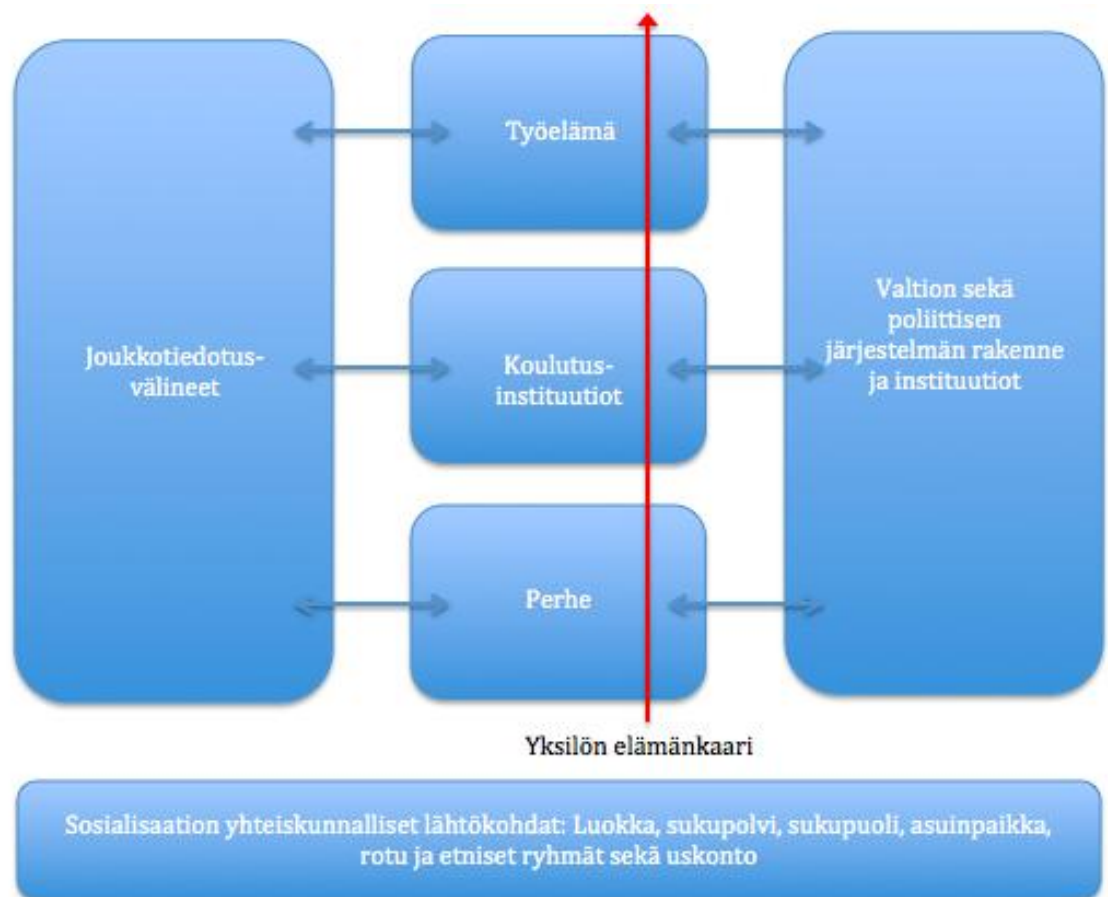
Poliittisen socialisaation käsite ilmestyi politiikan tutkimukseen 1950-luvun lopussa. Tuolloin ilmestyi aiheesta joitakin artikkeleita, mutta erityisesti Herbert Hyman uraauurtava teos *Political Socialization*. Hyman esitteli vuonna 1959 ilmestyneessä teoksessaan uuden tavan ymmärtää poliittisuutta. Hänelle poliittisuus oli käyttäytymistä, jonka tutkimukseen oli mahdollista soveltaa psykologiasta tuttuja menetelmiä (Tomperi 2011, 4). Poliitiikan Hyman näki olevan socialisaation tuote, ja tämän näkökulman hän tulkitsi olevan kokonaan poissa politiikan tutkimuksesta (Hyman 1959, 26).

Berndtsonin (2008) mukaan socialisaatio tarkoittaa yhteiskunnallisten arvojen, asenteiden ja toimintavalmiuksien omaksumista. Yksilö oppii ryhmän toimintaan ja yhteiskunnan toimintaan osallistumisen kannalta olennaiset tiedot ja taidot, ja tämä prosessi jatkuu koko eliniän. Kyse ei ole pelkistä asenteista, vaan myös toiminnasta (Berndtson 2008, 110). Tomperi (2011) taas yksinkertaistaa omassa artikkelissaan socialisaation käsitteen viitaten Annika Takalan 1970-luvulla kirjoittamaan teokseen: ”Socialisaatiolla on tarkoitettu sukupolvien vuorovaikutusta, jonka tuloksena uusi sukupolvi valmistuu toimimaan yhteiskunnan eri tehtävissä ja kehittämään niitä edelleen sekä tulee osalliseksi yhteisön kulttuurista ja kykeneväksi kehittämään sitä uudelleen” (Tomperi 2011, 3).

Poliittinen socialisaatio on niin formaalia kuin nonformaalia oppimista. Se sisältää niin varsinaisen poliittisen toiminnan sekä siihen liittyvien toimintatapojen omaksumista että epäpoliittista oppimista. Epäpoliittista oppimista on esimerkiksi sosiaalisten arvojen omaksuminen, mikä ei suoraan ole poliittista, mutta vaikuttaa poliittiseen toimintaan ja käyttäytymiseen (Foeken-Rubinstein 1985, 19).

Tomperin lainauksessa yksilö nähdään jo suoraan aktiivisena toimijana, joka oppimastaan ja omaksumastaan luo uutta. Berndtson korostaa myös sitä, että yksilö ei ole passiivinen ärsykkeiden vastaanottaja, vaan on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, ja luo siten jatkuvasti kuvaa ympäröivästä maailmasta ja muokkaa siten jatkuvasti myös itse omia ajatuksiaan, arvojaan ja asenteitaan (Berndtson 2008, 117).

Poliittisen sosialisointiprosessissa on mukana erilaisia sosialisointiagentteja, jotka toimivat prosessissa välittäjinä. Oppimisprosessi heijastaa näiden välittäjien arvoja (Hyman 1959, 25). Berndtson (2008) mainitsee länsimaaisessa yhteiskunnassa keskeisimmiksi tekijöiksi tai instituutioiksi sosiaalistumisprosessissa perheen, koulutusinstituutit ja työelämän. Kaikki nämä sosialisointin tärkeimmät instituutiot ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa joukkotiedotusvälineiden sekä valtiollisten ja poliittisten instituutioiden ja rakenteiden kanssa (Berndtson 2008, 117). Kuviossa 1 olen kuvannut Berndtsonia (2008, 117) mukaillen sosialisointiprosessin välittäjiä sekä niihin vaikuttavia tekijöitä.



Kuvio 1: Sosialisointiprosessin välittäjät ja niihin vaikuttavat tekijät

Perhetaustalla on todettu olevan merkittävä rooli poliittisessa sosialisatiossa. Grönlund kumppaneineen (2005) tutki, millainen merkitys isän puoluevalinnalla on ollut jälkipolven äänestyspäätökseen. Vuonna 2003 kolmasosa tarkastelluista henkilöistä äänesti samaa puoluetta kuin mitä heidän isänsä oli kannattanut lasten ollessa pieniä. 40 prosenttia äänesti jotain muuta puoluetta, ja reilu neljännes ei osannut vastata kysymykseen isänsä puoluekannasta. Puoluekannan periytyminen oli vähentynyt 1960-lukuun verrattuna – vuoden 1966 eduskuntavaaleissa 40 prosenttia vastaajista oli äänestänyt isänsä kanssa samaa puoluetta – mutta edelleen poliittisessa sosialisatiossa isän puoluekannan periytyminen lapselle on merkittävä osatekijä. Sukupolvien välillä ei havaittu merkittäviä eroja tässä suhteessa (Grönlund et al. 2005, 111).

Perheen vaikutuksen korostumiselle poliittisen sosialisatian tutkimuksessa on useita perusteita, joita Tomperi (2011) erottaa neljä. Ensinnäkin, lapsuudessa muodostuu eräänlainen poliittinen temperamentti, jota yksilön itse on vaikea muuttaa myöhemmin. Toiseksi, lapsuudessa saadut vaikutteet ovat vahvasti emotionaalisia. Perheen vaikutus on laaja ja intensiivinen, sillä se kontrolloi lasten ympäristöä ja ajankäyttöä pitkään. Kolmanneksi, perheellä on lapsen poliittisessa sosialisatiossa sekä piileviä että ilmeisiä vaikutuksia. Piilevällä vaikutuksella tarkoitetaan esimerkiksi taipumuksia, joilla on merkityksellisiä vaikutuksia tuleviin valintoihin. Ilmeisillä vaikutuksilla taas tarkoitetaan esimerkiksi poliittisten asenteiden välittymistä suoraan ja näkyvästi. Neljänneksi, perhevaikutuksilla on sekä ohjaavia että epäsuoria vaikutuksia (Tomperi 2011, 19). Neljännessä tekijässä on kyse erityisesti niistä taustatekijöistä, joita Berndtson (2008) nimittää yhteiskunnallisiksi lähtökohdiksi, ja joista kerron enemmän myöhemmin.

Berndtson (2008) erottaa kaksi erilaista sosialisatian mekanismia, jotka muokkaavat molemmat yksilön poliittista identiteettiä. Ideologisella sosialisatiolla tarkoitetaan arvojen ja asenteiden suoraa siirtämistä ja opettamista. Sosialisatian välittäjillä on usein oma näkemyksensä hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä, ja niinpä esimerkiksi puolueilla, joukkotiedotusvälineillä ja oppilaitoksilla on omat tärkeinä pitämänsä tiedot, joita ne pyrkivät siirtämään eteenpäin. Tämän suoran informaation kautta tapahtuvan sosialisatian lisäksi jokaiseen sosialisatiossa mukana olevaan välittäjään tai instituutioon liittyy rakenteellista sosialisatiota. Rakenteellisella sosialisatiolla tarkoitetaan esimerkiksi käytäntöjä ja tapoja, joita yksilö kasvaessaan omaksuu. Niiden kaikkien taustalla on ideologia. Myös niihin välittäjiin, jotka antavat suoraa

informaatiota, liittyy usein rakenteellista sosialisatiota. Berndtson käyttää esimerkkinä koulua, joka tiedonvälittämisen ja opettamisen lisäksi luo tietynlaisen ympäristön ja puitteet sille, millaisissa olosuhteissa oppia saadaan. Tällä voi olla seurauksia esimerkiksi siihen, millaisina auktoriteetit nähdään, ja miten valmiita ne ollaan kyseenalaistamaan (Berndtson 2008, 120-121).

Poliittista sosialisatiota tutkittaessa on käyty paljon keskustelua myös siitä, tapahtuuko sosialisatiota enemmän sukupolvien välillä (vertikaalisesti) vaiko sukupolvien sisällä, samaan ikäluokkaan kuuluvien välisessä vuorovaikutuksessa (horisontaalisesti) (Grönlund et al. 2005, 88). Poliittisella sosiatiolla voidaankin nähdä olevan tiettyjä yhteiskunnallisia lähtökohtia, jotka ikään kuin kehystävät sosiatioprosessia. Tällaisiksi yhteiskunnallisiksi lähtökohdiksi Berndtson (208) listaa luokan, sukupolven, sukupuolen, asuinpaikan, rodun ja etnisen ryhmän sekä uskonnon (Berndtson 2008, 117). Grönlund kumppaneineen (2005) mainitsee vastakkaisiksi näkökulmiksi sosiatiion tutkimuksessa luokkarakenneteorian ja sukupolviteorian. Luokkarakenneteoria korostaa nimenomaan vertikaalista sosiatiota, jossa arvot siirtyvät sukupolvelta toiselle tietyn yhteiskuntaluokan sisällä. Varakkaampien perheiden lapset omaksuvat omalle luokalleen tyypilliset arvot ja asenteet, ja niin edelleen. Sukupolviteoria taas korostaa horisontaalista sosialistumista, jossa tietyt, koko sukupolvelle yhteiset kokemukset muokkaavat kaikkien kyseiseen sukupolveen kuuluvien yksilöiden arvomaailmasta ja asenteista toistensa kaltaisia. Sukupolvikokemuksia voivat olla esimerkiksi sota tai lama.

Sukupolviteorialle on saatu tukea vertailtaessa politiikan merkitystä eri sukupolville (Grönlund et al. 2005, 107-108). Tämä näkökulma on hyvä muistaa silloin, kun tarkastellaan yhden yksittäisen välittäjän roolia poliittisessa sosiatiiossa, kuten tässä pro gradu –tutkielmassa tehdään. Vaikka koulutuksella, perheellä ja työelämällä on suuri vaikutus poliittisten arvojen ja toimintatapojen omaksumiseen ja kehittymiseen, ei yhden yksittäisen kohteen tarkastelu anna poliittisen sosiatiion haasteista koko kuvaa.

2.2. Poliittisen sosiatiion tutkimus

Poliittisen sosiatiion aihepiirin parissa tehtiin ensimmäisiä tutkimuksia Yhdysvalloissa jo 1930-1950 –luvuilla, mutta varsinaisesti ilmiön tutkimukselle todellisen kiihdytyksen antoi jo aiemmin mainitsemani Herbert Hyman (Tomperi 2011,

4-5). Poliittista socialisaatiota alettiin tutkia 1950-luvun lopulta nimenomaan erillisenä muusta socialisaatiotutkimuksesta, joka oli pääasiallisesti käyttäytymistieteellistä. Poliittisen socialisaation tutkimuksessa pyrittiin selvittämään ainoastaan poliittisen käyttäytymisen alkuperä, ja tutkimus kohdistui lapsiin ja nuoriin. Haluttiin selvittää se, miten lapset hankkivat poliittiset normista, arvonsa ja orientaationsa (Sigel 1995, 2).

Tomperi (2011) nimittää poliittisen socialisaation tutkimuksen 1950-luvun lopulta 1970-luvun puoliväliin kestänyttä huippukautta ”klassiseksi kaudeksi”. Tuolloin Hyman pyrki antamaan nimen ja määritelmän sille oppimisprosessille, jonka useimmat yhteiskunnan jäsenet käyvät nuoruudessaan läpi. Noin vuosikymmen Hymanin urauurtavan teoksen jälkeen poliittisen socialisaation käsitettä oli alettu soveltaa lähes kaikkeen poliittiseen oppimiseen. Hyman oli omassa alkuperäisteoksessaan halunnut erottaa kaikille yhteiset ja yhtenäistävät oppimisprosessit siitä, mitä hän kutsui idiosynkraattiseksi oppimiseksi. Idiosynkraattinen oppiminen kun ei tuottanut sellaista yhtenäisyyttä ja säännönmukaisuutta, jota Hyman katsoi poliittisen sosiaalistumisen tuottavan (Tomperi 2011, 4-5).

Poliittisesta socialisaatiosta puhuttaessa keskitytään usein nimenomaan lasten ja nuorten poliittisten arvojen ja asenteiden syntyyn. Hymanin (1959) mukaan yksilöt omaksuvat poliittiset arvonsa ja asenteensa jo varhain, ja nuo käsitykset ovat hyvin stabiileja aikuisikään saakka (Hyman 1959, 11-12). Tomperi (2011, 7) tosin nostaa esiin, että vaikka 1960-luvulla todettiin useissa tutkimuksissa jo varhaisluokilla olevien lasten ilmaisevan oman puoluekantansa, samanlaisia tutkimustuloksia tuskin oltaisiin saatu aikaiseksi monipuoluejärjestelmän Suomessa. Sigel on taas kritisoinut varhaisia varhaislapsuuteen kohdistuvissa tutkimuksissa siitä, että lapsia ei pidetty kovinkaan aktiivisina toimijoina. Lasten ajateltiin olevan täysin kodin ja koulun ohjailtavissa, vaikka lapset ovatkin aktiivisia heidän ohjatessaan omaa toimintaansa sekä muokatessaan tietojään sitä kautta (Sigel 1995, 3).

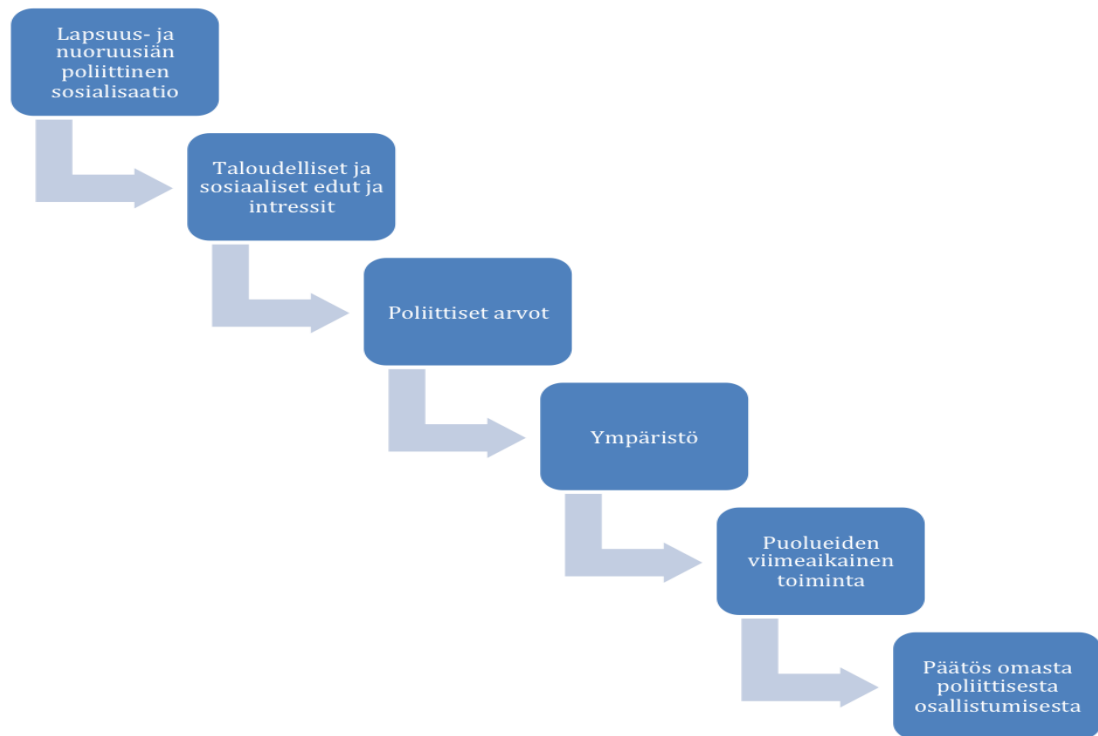
Poliittisen socialisaation tutkimus hiipui 1970-luvun lopulla. Aina 1990-luvulle saakka tutkimuksia poliittisesta socialisaatiosta tehtiin huomattavan vähän verrattuna klassisen kauteen (Tomperi 2011, 8). Tuolloin mielenkiinto kohdistui enemmänkin postmodernisaation teorioihin. Yksilökeskeisyys lisääntyi yhteiskunnallisessa elämässä, ja tämä vaikutti myös laajalti siihen, millaiset teemat ja asiat korostuivat politiikan ja politiikkaan kiinnittymisen tutkimuksessa (Grönlund et al. 2005, 107). Muiksi syiksi

poliittisen sosialisoin tutkimuksen hiipumisen taustalla on esitetty muun muassa kokonaisteorian saavuttamattomuus sekä lapsuudessa ja nuoruudessa omaksuttujen poliittisten arvojen ja asenteiden pysyvyyden osoittamisen hankaluus. Vasta nyt 2000-luvulla vielä 1990-luvullakin esitetty kritiikki alkuperäisiä klassisen kauden tutkimuksia kohtaan tuntuu hieman kohtuuttomalta. Erityisesti perhesosialisoin piirissä on saatu tähänastisesti merkittävimpiä seurantatutkimuksia 2000-luvulla, kun teoreettisesti tilanne tuntuu olevan avoimempi (Tomperi 2011, 8-9).

Poliittisen sosialisoin tutkimus siis keskittyy erityisesti lapsuuteen, sekä perheen vaikutukseen. Tämän pro gradu –tutkielman kannalta keskeistä mielestäni on erityisesti se, että myös koulutuksella on merkitys sosialisoin kannalta. Erityisesti ideologisen ja rakenteellisen sosialisoin osalta kysymys on mielenkiintoinen – toisaalta ideologista sosialisointia voi esiintyä oppisisällöissä. Tällaista voi olla vaikkapa käsitys siitä, että äänestäminen ja osallistuminen on hyvä, osallistumatta jättäminen ei. Vaihtoehtoisesti myös pohjoismaisen hyvinvointivaltion eetos voidaan nähdä tällaisena ideologiana sosialisoina. Koen kuitenkin valinnan siitä, missä määrin ja millaista yhteiskunnallista opetusta ylipäänsä koulutuksen puitteissa tarjotaan, olevan mitä suurimmissa määrin rakenteellista sosialisointia. On rakenteellista sosialisointia, että teemme jo lainsäädäntötasolla valinnan siitä, mitä tarkoitusta tietty koulutusmuoto toteuttaa.

2.3. Rose & McAllister – Elinikäisen poliittisen oppimisen malli

Richard Rosen ja Ian McAllisterin (1990) mukaan elinikäisen oppimisen mallissa on erilaisia vaiheita ja kerrostumia, jotka vaikuttavat poliittiseen osallistumiseen. Lapsuus- ja nuoruusajan sosialisointilla on merkitystä tulevaan poliittiseen osallistumiseen ja sen suuntautumiseen, kuten on jo aiemmin todettu. Mutta sen lisäksi merkitystä on myös taloudellisilla ja sosiaalisilla eduilla, poliittisilla arvoilla, alueellisilla ympäristötekijöillä sekä puolueiden tai ehdokkaiden viimeaikaisella toiminnalla (Rose & McAllister 1990, 35-38). Alla olevassa kuviossa 2 olen esittänyt elinikäisen oppimisen mallin Rosen ja McAllisterin (1990, 36) mukaan.



Kuvio 2: Elinikäisen oppimisen malli Rosen ja McAllisterin (1990, 36) mukaan

Kaikki alkaa lapsuus- ja nuoruusajan poliittisesta socialisaatiosta. Perheen merkitys on erityisen suuri tuolloin, mutta sillä on merkitystä myös tulevan poliittisen toiminnan kannalta. Rosen ja McAllisterin (1990) mukaan perheessä tapahtuva poliittinen socialisaatio on epäsuoraa, koska lapsi ei välttämättä esimerkiksi tiedosta elävänsä tiettyä poliittista puoluetta kannattavassa perheessä, vaikka perheessä tehtäisiinkin niin, ja ellettäisiin noiden tiettyjen arvojen mukaan (Rose & McAllister 1990, 37). Berndtsonin (2008) ajatus ideologisesta ja rakenteellisesta socialisaatiosta täydentää tätä kuvaa. Perheessä tapahtuva sosiaalistuminen voi nimittäin tapahtua myös suorien, ääneen lausuttujen ajatusten ja arvojen kautta aivan yhtä lailla kuin rakenteellisestikin (Berndtson 2008, 120-121). Myös Paloheimo ja Wiberg (2008) täydentävät edelleen Rosen ja McAllisterin ajatusta siltä osin, että he mainitsevat myös koulussa tapahtuvan socialisaation kuuluvan tähän lapsuus- ja nuoruusajan poliittiseen socialisaatioon.

Oppilaitoksissa opetetaan yhteiskuntatietoutta, jonka taustalla on myös tiettyjä ideologisia ajatuksia (Paloheimo & Wiberg 2008, 211). Suurin osa tutkijoista on rajoittanut poliittisen sosialisoinnin termin käytön juuri tähän lapsuus- ja nuoruusiässä tapahtuvaan oppimisprosessiin (Rose & McAllister 1990, 37).

Taloudelliset ja sosiaaliset edut ja intressit vaikuttavat poliittiseen osallistumiseen myös. Erityisesti luokkarakenneteoria korostaa luokan merkitystä äänestyskäyttäytymiseen – omia etuja halutaan suojella, joten ajetaan oman luokan etua ajavaa puoluetta. Sosioekonomiseen asemaan ja sen tuottamaan poliittisen osallistumisen suuntautumiseen liittyviä tekijöitä voivat olla esimerkiksi ammatti ja omaisuus, kuten asunto-osake tai rahastot. Vaikka sosioekonominen asema usein on yhteydessä vanhempien ja perheen sosioekonomiseen asemaan, ei kuitenkaan voida aina sanoa kodin ja perheen olevan määrittelevässä roolissa tässä poliittiseen osallistumiseen vaikuttavassa tekijässä (Rose & McAllister 1990, 37).

Poliittiset arvot ovat usein sellaisia, että ne on helpompi ilmaista kuin vaikkapa tietyn puolueen kannatus. Ihmisillä usein on ajatuksia ja arvoja liittyen esimerkiksi omistamiseen, koulutukseen ja veroihin. Vaikka ihminen ei olisikaan kiinnostunut politiikasta sinänsä, usein elämänsä aikana hän kuitenkin muodostaa ajatuksia keskeisistä poliittisista arvokysymyksistä. Näitä arvoja äänestäjät käyttävät tehdessään äänestyspäätöstä ja arvioidessaan vaikkapa istuvan kunnanvaltuuston tai maan hallituksen toimintaa (Rose & McAllister 1990, 37).

Se konteksti, jossa ihmiset alueellisesti sijaitsevat ja elävät, vaikuttaa myös poliittiseen osallistumiseen ja sen suuntautumiseen. Suomalaisessa kontekstissa esimerkiksi se, asutko kantakaupungissa vai maaseudulla, vaikuttaa äänestyskäyttäytymiseen ja poliittiseen ajatteluun. Rakennemuutosten alueella eläminen niin ikään muokkaa poliittista ajattelua. Yhden kaupungin sisällä taas erilaisissa lähiöissä asuvat ihmiset voivat eriytyä poliittiselta ajattelultaan (Rose & McAllister 1990, 37).

Puolueiden viimeaikaisella toiminnalla on myös vaikutusta siihen, miten ihmiset osallistuvat, ja mihin suuntaan heidän osallistumisensa muuttuu. Yksittäiset tapahtumat eivät välttämättä muokkaa yleisiä arvoja ja ajatuksia, mutta niillä voi olla lyhytkestoista vaikutusta poliittiseen toimintaan. Esimerkiksi pääministeri Jyrki Kataisen ensimmäisen hallituksen aikana tapahtuneet kuntaliitokset tai kuntauudistuskeskustelu on voinut vaikuttaa siihen, miten ihmiset vastaavat puoluekannatusgallupeihin. Myös yksittäisten

ministerien tai poliitikkojen kohdalla sattuneet tapahtumat voivat vaikuttaa ihmisten käsityksiin puolueen senhetkisestä tilasta (Rose & McAllister 1990, 38).

Paloheimo ja Wiberg ovat omassa havainnollistuksessaan nostaneet puoluesamastumisen yhdeksi erityisesti tekijäksi matkalla kohti varsinaista äänestyspäätöstä. Heidän argumenttinsa on se, että puoluesamastuminen voi ajan mittaan muuttua (Paloheimo & Wiberg 2008, 212, 214). Rose ja McAllister taas toteavat, että vaikka puoluesamastumisen voi käsittää kuudentena askeleena ennen omaa poliittista osallistuma koskevia päätöksiä äänestyshetkellä, sen voi myös ajatella seurauksena koko eliniän kestäneestä poliittisesta sosialisatiosta. Rose ja McAllister havaitsivat testatessaan elinikäisen oppimisen malliaan muun muassa Iso-Britannian vuoden 1987 vaaleja tutkiessaan, että puoluesamastuminen selitti vain 3,4 prosenttia varianssista äänestystilanteessa. Siten sen selitysvoima ei ole erityisen suuri, kun lopullista äänestyspäätöstä tehdään. Kaikkein suurin selittävä tekijä ovat poliittiset arvot, jotka eivät siis aiemmin mainitun mukaan aina liity puoluesidonnaisuuteen tai –samastumiseen mitenkään (Rose & McAllister 1990, 38, 152-156).

Vaikka tämä pro gradu –tutkielmani on suuntautunut nimenomaan koulutuksen ja nuoruuden merkitykseen yhteiskunnallisen tietämyksen syntymisessä ja poliittisessa sosialisatiossa, on hyvä muistaa, että poliittinen osallistuminen ja suuntautuminen ei synny ainoastaan lapsuudessa. Osallistumisen aktiivisuus ja sen suuntautuminen ovat elinikäisen oppimisen tulosta, ja lapsuudessa esimerkiksi kotoa omaksutuista poliittista kannoista voidaan myöhemmin irtisanoutua rajustikin (Paloheimo & Wiberg 2008, 211).

3. Kiinnittyminen politiikkaan

3.1. Suomalaisnuorten kiinnostus politiikkaa kohtaan

Politiikasta kiinnostuneet ihmiset osallistuvat aktiivisemmin kuin ne, joita ei politiikka ja yhteiskunnalliset asiat kiinnosta. Kiinnostus ei ole ainoa selittävä tekijä poliittisen toiminnan ja osallistuminen synnylle, mutta sillä on kiistatta merkitystä. Keskustelussa tänä päivänä usein korostuu se, että suomalaisia ei kiinnosta politiikka, tai että politiikka kiinnostaa suomalaisia vähemmän kuin aiemmin. Tämä julkisuudessa usein nähtävä hokema ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Yleinen kiinnostus politiikkaa kohtaan on pysynyt varsin samana jo 1960-luvulta saakka – noin puolet suomalaisista ovat ilmoittaneet siitä lähtien olevansa hyvin tai jonkun verran kiinnostuneita politiikasta, kun taas puolet jäävät vähän tai ei yhtään kiinnostuneiden puolelle. Pitkittäistutkimuksessa on havaittu, että kiinnostus politiikkaa kohtaan vaihtelee taloussuhdanteiden mukana – kun valtion taloudellinen tilanne on hyvä, kiinnostus politiikkaa kohtaan kasvaa, ja päinvastoin. Vaikka se tuntuu paradoksaaliselta, kun ihmisten henkilökohtainen asema ja edut ovat uhattuina, he tuntuvat pikemminkin etääntyvän politiikasta kuin liikkuvan lähemmäs sitä (Grönlund et al. 2005, 89-90).

Yleisesti suomalaisista voisi sanoa, että vaikka ero onkin viime vuosina pienentynyt, miehet ovat olleet politiikasta kiinnostuneempia kuin naiset. Lisäksi paljon koulutusta saaneet ovat olleet perinteisesti kiinnostuneempia politiikasta kuin ne, joilla ei ole korkea-asteen koulutusta suoritettuna. Grönlund ym. (2005) arvioivat, että kyse voi olla koulutuksen sosiaalistavasta vaikutuksesta – mutta yhtä lailla kyse voi heidän mukaansa olla myös siitä, että politiikasta jo valmiiksi kiinnostuneet valitsevat pidemmät opintourat (Grönlund et al. 2005, 90).

Erityisesti nuorten kiinnostus politiikkaa kohtaan on ollut keskustelun kohde jo pitkään – vaalien lähestyessä keskustelu nuorten vähäisestä kiinnostuksesta ja äänestysinnostomuudesta tuntuu aina vain kiihtyvän. Nuorten kiinnostus politiikkaa kohtaan kasvoi selkeästi 1990-luvulla ja laski tasaisesti aina 2010-luvun kynnykselle. Vuodesta 1996 Nuorisobarometrin kysymyspatteristossa mukana on ollut kysymys ”Kuinka kiinnostunut olet politiikasta?”² Vuonna 2008 43 prosenttia nuorista sanoi

² Politiikka-sanaa ei ole erikseen kysymyksessä määritelty, ja puhelimitse toteutettuun haastatteluun osallistuvat vastaavat kysymykseen asteikolla ”erittäin kiinnostunut” – ”en lainkaan kiinnostunut”. Kysymyksenasettelu johtaa jo itsessään kyseenalaiseen tulokseen, koska politiikan voi terminä ymmärtää monella eri tavalla. Kuvaavampaa olisi ehkä kysyä, miten kiinnostunut vastaaja on yhteisiin asioihin vaikuttamisesta.

olevansa edes jonkin verran kiinnostuneita politiikasta, mutta lähes samansuuruinen osuus vastanneista (35 prosenttia) sanoi olevansa kiinnostunut vain vähän politiikasta. Myllyniemen (2008) mukaan suurin muutos 1990-luvun puolestavälistä 2010-luvun alkuun oli kuitenkin se, että samaan aikaan kun politiikasta kiinnostuneiden osuus pysyi samana kyselystä toiseen, siitä kiinnostumattomien osuus oli suurempi kuin koskaan aiemmin (Myllyniemi 2008, 41-42). (Myllyniemi 2008, 41). Yllättävää on, että vain neljässä vuodessa on nuorten kiinnostuksessa politiikkaa kohtaan tapahtunut suuri muutos – vuoden 2012 Nuorisobarometrin mukaan nuorten kiinnostus politiikkaa kohtaan on korkeammalla kuin koskaan aiemmin kyseistä asiaa Nuorisobarometreissa selvitettyä. Nyt jo enemmistö, 61 prosenttia, ilmoittaa olevansa ainakin jonkin verran kiinnostunut politiikasta (Myllyniemi 2012, 28).

Kuten koko väestössä, myös nuorten keskuudessa pojat ovat tyttöjä kiinnostuneempia politiikasta. Nuorten asuinpaikalla on myös vaikutus siihen, miten kiinnostuneita he ovat politiikasta. Syrjäseuduilla ja maaseutumaisilla alueilla asuvat nuoret ovat vähemmän kiinnostuneita politiikasta kuin ne nuoret, jotka asuvat kaupungeissa tai pääkaupunkiseudulla (Myllyniemi 2012, 26-27.)

Kiinnostavaa tämän pro gradu –tutkielman kannalta on erityisesti se, että Myllyniemen (2012) mukaan kiinnostus politiikkaa kohtaan korreloi selvästi koulutustaustan kanssa. Kaikkein kiinnostuneimpia politiikasta ovat yliopistotutkinnon suorittaneet tai sitä suorittamassa olevat – heistä 80 prosenttia ilmoittaa olevansa erittäin tai jonkin verran kiinnostuneita politiikasta. Ammattiin valmistuneiden kiinnostus politiikkaa kohtaan on alhaisinta. Heidän kiinnostuksensa politiikkaa kohtaan on yhtä alhaista kuin niiden, joilla ei ole mitään tutkintoa ja jotka eivät opiskele. Niiden osuus, jotka ilmoittavat olevansa erittäin kiinnostuneita politiikasta, on ammatillisen koulutuksen saaneilla alhaisempi kuin vailla tutkintoa olevilla. Ammattiin valmistuneista tai ammatillista tutkintoa suorittavista 7 prosenttia ilmoittaa olevansa erittäin kiinnostuneita politiikasta. Vailla tutkintoa olevista ja opiskelemattomista nuorista tämä osuus on 10 prosenttia. Niiden osuus, jotka ilmoittavat, etteivät ole lainkaan kiinnostuneita politiikasta, on suurin vailla tutkintoa olevien keskuudessa, mutta ammattiin valmistuneiden tai tuota tutkintoa suorittavien osuus on kaikista tarkasteltavista ryhmistä toiseksi suurin, 20 prosenttia (Myllyniemi 2012, 27).

Kun ammattioppilaitoksen käyneiden lukuja vertaillaan yleissivistävän tutkinnon käyneisiin, ovat erot huomattavat. Lukion käyneistä 63 prosenttia ilmoittaa olevansa erittäin tai jonkin verran kiinnostunut politiikasta. Ammattioppilaitoksessa opiskelevien kohdalla tämä luku on 47. Lukiolaisista vain 9 prosenttia ilmoittaa, ettei ole lainkaan kiinnostunut politiikasta – luku on vähemmän kuin puolet siitä, mitä ammattioppilaitosta käyvistä tai sitä käyneistä ilmoittavat (Myllyniemi 2012, 27).

Pohjoismaalaiset nuoret ovat vähiten kiinnostuneita poliittisista ja yhteiskunnallisista kysymyksistä kansainvälisen vuonna 2009 tehdyn vertailun mukaan. Kansainvälisessä vertailussa erot tyttöjen ja poikien välillä eivät juuri korostu. Kiinnostavaa kansainvälisessä vertailussa on se, että toisin kuin muissa vertailumaissa, Suomessa kiinnostus politiikkaa kohtaan on selvässä yhteydessä yhteiskunnallisen osaamisen tasoon – ne, jotka ovat kiinnostuneita politiikasta, tietävät siitä myös paljon. Kun politiikka jaettiin kansainvälisessä tarkastelussa pienempiin osiin, kävi ilmi suomalaisnuorten olevan yhteiskunnallisista kysymyksistä eniten kiinnostuneita ympäristökysymyksistä – niistä oli hyvin tai melko kiinnostuneita 61 prosenttia. Suomen yhteiskunnallisista kysymyksistä ja Suomen poliittisista kysymyksistä kiinnostuneita olikin jo alle 40 prosenttia. Oman paikkakunnan poliittisista kysymyksistä oltiin vähemmän kiinnostuneita kuin Suomen tai Euroopan politiikasta (Suoninen et al. 2010, 32-34). Tämä kertoo mahdollisesti siitä, että politiikan päiväjärjestyksestä, ja esimerkiksi omaan arkeen eniten vaikuttavista päätöksentekoelementeistä ei välttämättä tiedetä kovin hyvin.

Kiinnostuksella politiikkaa kohtaan on Myllyniemen (2012) mukaan yhteys poliittisen toiminnan syntymiseen. Hän toteaa, että paitsi että kiinnostus politiikkaa toimintaa kohtaan korreloi äänestysaikomuksen kanssa, politiikasta kiinnostuneet ja äänestystilanteissa aktiiviset nuoret ovat muita aktiivisempia myös ulkoparlamentaarisessa toiminnassa. Kiinnostuksessa politiikkaa kohtaan ei ole kuitenkaan yhteys ainoastaan perinteiseen poliittiseen toimintaan ja osallistumiseen, vaan myös muuhun yhteiskunnalliseen toimintaan. Vuoden 2012 Nuorisobarometrin mukaan ne nuoret, jotka ilmaisevat olevansa kiinnostuneita politiikasta, ovat myös todennäköisemmin valmiimpia osallistumaan esimerkiksi vapaaehtoistyöhön (Myllyniemi 2012, 26).

Tämän pro gradu –tutkielman kiinnostuksen kohteena olevien nuorten, ammattiin opiskelevien kannalta tutkimustulokset nuorten kiinnostuksesta politiikkaa kohtaan ovat varsin painavia. On ongelmallista, jos politiikasta ovat kiinnostuneita vain tietynlaisesta taustasta tulevat, tietyn koulutuksen saaneet henkilöt. Jotta voisimme taata sen, että kaikkien ihmisryhmien ääni kuuluu poliittisessa päätöksenteossa, ja että he olisivat edustettuina esimerkiksi järjestöjen toiminnassa, päätöksentekoeleimissä ja muussa yhteiskunnallisessa toiminnassa, meidän tulisi pohtia, miten saisimme myös ammattiin opiskelevat kiinnostumaan politiikasta.

3.2. Politiikkatietämys

Delli Carpinin ja Keeterin mukaan politiikkatietämyksellä tarkoitetaan politiikkaan liittyvää faktatietämystä, joka on varastoitunut pitkäkestoiseen muistiin (Delli Carpini & Keeter 1996, 19). Eri politiikan teorioilla on omat painotuksensa sen suhteen, miten suuressa merkityksessä ne pitävät politiikkatietämystä. Esimerkiksi rationaalisen valinnan teorian termi harkittu ääni painottaa äänestyspäätöksen kognitiivisuutta – äänestyspäätöstä tehtäessä ja myös koko äänestystilanteeseen osallistumista punnitaan hyötyjen ja kustannusten näkökulmasta. Jo johdannossa mainitsemani elitistisen demokratiateorian kannattajat taas kokevat, että päätöksentekijöiden joukko on syytä pitää pienenä paitsi järjestelmän tehokkuuden, myös päätöksentekijöiden paremman tietämyksen vuoksi. Osallistuvan demokratian kannattajat, joihin niin ikään aiemmin mainitsemani Benjamin Barberkin kuuluu, taas katsovat, että osallistumisen myötä politiikkatietämyskin kasvaa, ja että osallistumisen kautta syntyvän poliittisen sosialisoinnin myötä sitoutuneisuus yhteiskuntaan kasvaa (Grönlund et al. 2005, 92-93). Politiikkaa koskevilla tiedoilla on siis merkitystä useista eri teoreettisista lähtökohdista katsottuna. Näkökulma vain vaihtelee.

Nykyisen demokratian aikakautena keskustelu ei ole enää niinkään liittynyt siihen, pitäisikö kansalaisten saada vaikuttaa asioihin puutteellisista tiedoistaan huolimatta. Keskustelu onkin kilpistynyt siihen, että kansalaisten politiikkatietämyksen taso on heikompi kuin mitä demokratiateoria olettaa – demokratia kun toimii kohtuullisesti, vaikka tietämyksen taso ei kansalaisten keskuudessa ole aivan demokratian ihanteiden mukainen. Tätä ilmiötä on kutsuttu demokratian paradoksiksi (Elo & Rapeli 2008, 3).

Yksittäisen osallistuvan ihmisen näkökulmasta politiikkatietämys helpottaa osallistumista. Kun on perustietämys omasta poliittisesta kontekstistaan sekä

vaikutuksen ja osallistumisen kohteena olevan asian laadusta, osaa myös valita tilanteeseen sopivan osallistumis- ja vaikuttamistavan. Kyse ei kuitenkaan ole ainoastaan yksilötasosta. Joissakin tutkimuksissa on nimittäin saatu viitteitä siitä, että mikäli kansalaiset tietäisivät politiikasta enemmän, parlamenttien kokoonpanot olisivat erilaisia (Elo & Rapeli 2008, 4). Näin ollen sillä, miten hyvin kansalaiset ovat perillä yhteiskunnallisista asioista ja teemoista, on myös oikeaa ja konkreettista vaikutusta demokratialle.

Suomalaisten politiikkatietämys on yleisesti ottaen saman suuntainen kuin muuallakin maailmassa. Elo ja Rapeli (2008) tekivät laajan tutkimuksen suomalaisten politiikkatietämyksestä. Tuossa tutkimuksessa politiikkatietämystä testattiin esittämällä otokseen valituille henkilöille 38 kysymystä, jotka liittyivät poliittisiin käsitteisiin, Suomen poliittisen järjestelmän perusinstituutioihin sekä Euroopan Unioniin. Tarkasteltaessa koko otosta havaittiin, että keskimääräinen ratkaisuprosentti oli 53,9 prosenttia. Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa vastaava prosentti oli 40,2. Laajempien vertailuaineistojen puutteessa on kuitenkin liioittelua sanoa, että suomalaiset olisivat kansainvälisesti vertaillen erityisen politiikkatietoista joukkoa (Elo & Rapeli 2008, 14-15).

Kun ratkaisuprosentteja tarkastellaan taustamuuttujittain, saadaan huomattavasti paljastavampaa informaatiota. Erityisesti kiinnostuksella politiikkaa kohtaan ja koulutuksella on suuri merkitys sille, miten suuri ratkaisuprosentti tehtävässä on ollut. Vaikka lähes kaikissa vastaajaryhmittäin jaotelluissa tuloksissa keskimääräinen ratkaisuprosentti lähentelee koko ryhmän ratkaisuprosenttia, on yliopistokoulutuksen saaneilla huomattavasti korkeampi ratkaisuprosentti kuin muissa koulutusryhmissä. Yliopistokoulutuksen saaneiden keskimääräinen ratkaisuprosentti on 67,10 prosenttia, ylemmän opintoasteen suorittaneilla tuo luku on 58,00, ammatillisen tutkinnon suorittaneilla 52,09 ja niillä, joilla ei ole ammattikoulutusta³ ratkaisuprosentti oli 49,40. Sama toistuu vielä rajummin politiikkaa kohtaan olevan kiinnostuksen perusteella jaotelluissa vastaajaryhmissä. Erittäin kiinnostuneiden keskimääräinen ratkaisuprosentti oli 66,77 prosenttia – 27,71 prosenttiyksikköä suurempi kuin siinä ryhmässä, joka ei ollut lainkaan kiinnostunut politiikasta (Elo & Rapeli 2008, 15-16). Tämä tulos noudattelee aiemmin mainitsemaani Suonisen ym. (2010) tekemää havaintoa, jossa

³ Ryhmään kuuluvat vastaajat, joiden koulutustausta oli perus-, kansa- tai keskikoulu tai ylioppilastutkinto.

kiinnostus politiikkaa kohtaan on yhteydessä politiikkatietämykseen. Samaa yhteyttä ei havaittu tuolloin muissa vertailumaissa (Suoninen et al. 2010, 32).

Korkeintaan ammatillisen koulutuksen saaneet ovat eniten edustettuna siinä ryhmässä, jolla on kaikkein heikoin tietämys politiikasta. Tosin on muistettava, että vaikka koulutus ja politiikkatietämys näyttävätkin olevan yhteydessä toisiinsa, yhteyden suunnasta ei voida sanoa mitään (Elo & Rapeli 2008, 37–39). Kyseisen tutkimustuloksen pohjalta on siis mahdoton sanoa, hakeutuuko tietynlaiseen koulutukseen ainoastaan heikon politiikkatietämyksen omaavat, vai johtaako tietyssä oppilaitoksessa opiskelu heikkoon politiikkatietämykseen. Osaltaan yritän tässä pro gradu –tutkielmassa hakea opettajien näkökulmaa tähän kysymykseen.

Vaikka koko väestön osalta ei luotettavia vertailuaineistoja politiikkatietämyksen kansainvälistä vertailua varten olekaan, nuorten yhteiskunnallista tietämystä on tutkittu kansainvälisessä kontekstissa. Suomalaisnuoret sijoittuivat ensimmäiseksi, kun vertailtiin 38 maan 8.-luokkalaisten yhteiskunnallista tietämystä. Suomalaisnuoret olivat myös osaamiseltaan tasaista, kun keskihajonta tuloksissa oli pientä. Tyttöjen ja poikien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä – suomalaistytöt menestyivät vertailussa poikia paremmin (Suoninen et al. 2010, 23–26). Tämä tulos on mielenkiintoinen, sillä iän myötä miehet tuntuvat ohittavan naiset politiikkatietämyksessä. Koko väestön tutkimuksessa miesten tulokset olivat hieman naisten tuloksia parempia. Miesten keskimääräinen ratkaisuprosentti Elon ja Rapelin (2008) tutkimuksessa oli 57,60 prosenttia, ja naisten 50,23 prosenttia (Elo & Rapeli 2008, 16).

Nuorisobarometrissa vuonna 2008 kysyttiin, miten paljon nuoret kokevat peruskoulussa ja toisen asteen koulutuksessa oppivansa valmiuksia vaikuttamiseen. Erittäin paljon tai paljon valmiuksia lähiympäristöön tai yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen peruskoulusta tai toisen asteen oppilaitoksesta kokee saavansa 36 prosenttia nuorista. Elämässä pärjäämisen kannalta erittäin tärkeänä tai tärkeänä valmiuksia lähiympäristöön vaikuttamiseen pitää kuitenkin 69 prosenttia nuorista. Yhtä tärkeinä valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen pitää 54 prosenttia nuorista. Vaikka vaikuttamistaitoja siis pidetäänkin jokseenkin arvossa, ei näitä taitoja koeta koulusta saatavan (Myllyniemi 2008, 16–19). Kouluille on kuitenkin sysätty vastuuta demokratiakasvatuksesta, ja tästä kertoo osaltaan myös alati kasvava

oppilaskuntatoiminta myös peruskoulujen alaluokilla⁴. Myös virkamiehet tuntuvat peräänkuuluttavan enemmän koulun kuin muun tahon vastuuta demokratiakasvatuksesta (Kohonen 2004, 119–120).

Vaikutusta nuorten poliittiseen tietämykseen on havaittu olevan myös kodilla. Suonisen ym. (2010) mukaan nuorten yhteiskunnalliseen tietämykseen on vaikutusta vanhempien ammatilla sekä vanhempien yhteiskunnallisella kiinnostuksella. Suomessa perheen sosioekonomisen taustan vaikutus testituloksiin politiikkatietämystä mitattaessa oli pienempi kuin useimmissa muissa vertailumaissa, mutta eroa alimman ja ylimmän ammatillisen tason välillä oli silti. Lisäksi, suomalaisnuoret menestyivät testissä sitä paremmin, mitä kiinnostuneempia vanhemmat olivat politiikasta ja yhteiskunnallisista teemoista (Suoninen et al. 2010, 28-30).

Ammattiin opiskelevien kannalta olemme mielenkiintoisessa ikiliikkujassa, kun tarkastelemme politiikkaa kohtaan tunnettua kiinnostusta sekä politiikkatietämystä heidän parissaan. Toisaalta he ovat vähemmän kiinnostuneita politiikasta kuin saman ikäryhmän yleissivistävässä koulutuksessa olevat, tai muut koulutusryhmät. Toisaalta he myös tietävät vähemmän politiikasta kuin muun koulutuksen saaneet.

3.3. Subjektiivinen kansalaispätevyys

Kansalaispätevyys tuli terminä mukaan vaalitutkimukseen 1950-luvulla. Sillä tarkoitettiin sitä tunnetta, mikä yksilöllä on hänen mahdollisuuksistaan vaikuttaa poliittiseen prosessiin. Myöhemmin tämä termi jaettiin ulkoiseen ja sisäiseen (subjektiiviseen) kansalaispätevyyteen. Ulkoisella kansalaispätevyydellä tarkoitetaan sitä, millaiseksi yksilöt arvioivat edustuksellisen demokratian toimivuuden. Subjektiivisella kansalaispätevyydellä taas mitataan yksilöiden käsityksiä omista edellytyksistään ja kyvyistään vaikuttaa poliittisiin prosesseihin (Grönlund et al. 2005, 95).

⁴ Perusopetuslain pykälässä 47a todetaan seuraavaa: ”Edellä 6 §:n 2 momentissa tarkoitettulla koululla voi olla sen oppilaista muodostuva oppilaskunta. Sen tehtävänä on edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista oppilaita koskeissa asioissa. Oppilaskunnan toiminnan järjestämisestä päättää opetuksen järjestäjä. Oppilaskunnan toiminta järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti paikalliset olosuhteet huomioon ottaen. Oppilaskunta voi olla useamman koulun tai toimintayksikön yhteinen. Jos opetuksen järjestäjä ei järjestä edellä 1 ja 2 momenteissa tarkoitettua oppilaskuntatoimintaa, opetuksen järjestäjän tulee muulla tavoin huolehtia siitä, että oppilailla on mahdollisuus ilmaista mielipiteensä koulunsa tai muun toimintayksikkönsä toimintaan liittyvistä, oppilaita yhteisesti koskevista asioista.” Tätä pykälää ollaan nyt uudistamassa siten, että myös peruskoulujen oppilaskuntatoiminnasta on tulossa pakollista samaan tapaan kuin se on toisen asteen oppilaitoksissa.

Tutkimuksissa on havaittu, että sosiodemografisilla piirteillä on pystytty selittämään subjektiivisen kansalaispätevyyden määrää. Miesten subjektiivinen kansalaispätevyys on naisia vahvempi, mutta sukupuolen selitysvoima on heikentynyt reilussa kymmenessä vuodessa. Kun vuonna 1991 sukupuoli selitti subjektiivista kansalaispätevyyttä kaikkein eniten, vuonna 2003 ero oli jo pienentynyt siten, että kaikkein nuorimmassa ikäluokassa miesten ja naisten välillä ei ollut enää tilastollisesti merkitsevää ero. Ikäryhmien väliset erot eivät ole olleet missään vaiheessa kovinkaan merkittävät, mutta ikäryhmien paikat ovat vaihtuneet päinvastaisiksi reilussa kymmenessä vuodessa. Kun vuonna 1991 kaikkein nuorimman ikäryhmän subjektiivinen kansalaispätevyys oli vanhinta ikäryhmää suurempi, kääntyi tilanne vuoteen 2003 mennessä pääläelleen. Merkittävää tämän pro gradu –tutkielman kannalta on, että koulutuksen vaikutus subjektiiviseen kansalaispätevyyteen on kasvanut vuosien aikana. Vuonna 2003 koulutus selittää subjektiivista kansalaispätevyyttä paremmin kuin ikä, sukupuoli tai edes tulotaso. Myös voimattomuuden tunnetta poliittisen järjestelmän monimutkaisuuden äärellä selittää eniten koulutus (Grönlund et al. 2005, 97-99). Grönlund ym. (2005) toteaaakin, että poliittinen järjestelmämme on kenties muuttunut niin monimutkaiseksi viime vuosikymmenten aikana, että alempien tutkintojen varassa olevien kokemus omista kyvyistään ymmärtää järjestelmäämme on olennaisesti heikentynyt (Grönlund et al. 2005, 99).

Aiemmin käsitellyillä kiinnostuksella politiikkaa kohtaan sekä politiikkatietämyksellä on merkittävä vaikutus subjektiiviseen kansalaispätevyyteen. Grönlund ym. (2005) on määritellyt, että ihmiset voidaan jakaa neljään eri ryhmään sen perusteella, miten kiinnostuneita he ovat politiikasta, ja miten hyvät tiedot heillä on politiikasta (Grönlund et al. 2005, 95). Jaottelu on esitelty alla olevassa kuviossa 3.



Kuvio 3: Kansalaisten jaottelu politiikkaa koskevan kiinnostuksen ja tietämyksen perusteella, Grönlund ym. (2005, 95)

Niin kutsuttuun poliittisten ryhmään kuuluvista 77 prosentilla oli keskimääräistä vahvempi subjektiivinen kansalaispätevyys. Kiinnostuneilla tuo luku oli 57 prosenttia ja tietävillä 49 prosenttia. Epäpoliittisilla tuo luku oli vain 30 prosenttia (Grönlund et al. 2005, 99). Haasteellisen tilanteesta tekee se, että samaan aikaan, kun koulutus selittää subjektiivista kansalaispätevyyttä, se selittää myös politiikkatietämystä ja kiinnostusta politiikkaa kohtaan. Ammattiin opiskelevat tai ammattioppilaitoksista valmistuneet ovat viimeisiä tai toiseksi viimeisiä kaikissa edellä mainituissa vertailuissa.

Kaiken aiemmin todetun perusteella pidän perusteltuna ja tärkeänä ammattiin opiskelevien yhteiskunnallisista valmiuksista, osallistumishalukkuudesta sekä kiinnostuksesta politiikkaa kohtaan ollaan aidosti kiinnostuneita, ja ehkä hieman huolissaan. Koulutus selittää monilta osin sekä kiinnostuksen puutetta että tietämyksen puutetta sekä kokemusta subjektiivisesta kansalaispätevyydestä.

4. Yhteiskunnalliset teemat ammatillisessa koulutuksessa⁵

Yleissivistävässä koulutuksessa, eli perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa demokratiakasvatukselle ja yhteiskunnallisten teemojen käsittelyllä on selkeä tavoite. Tavoitteena on kannustaa lapsia ja nuoria osallistumaan. Sekä lukion että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on todettu demokratian olevan keskeinen arvo opetuksessa. Opetuksella sekä perus- että lukiokoulutuksessa pyritään antamaan lapsille ja nuorille eväät toimia yhteiskunnassa. Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen korostuu (opetushallitus 2011, 7).

Perusopetuksen tuntijaossa yhteiskuntaoppia opetetaan yhdeksännellä luokalla yhteensä kolme vuosiviikkotuntia. Demokratiakasvatuksen tulisi perusopetuksessa paitsi antaa tietopohja demokraattisesta yhteiskunnassa toimimista varten, myös mahdollistaa kokemusten kautta käytännön toiminta. Opetushallituksen mukaan lukiokoulutuksen tehtävänä on jatkaa perusopetuksen yleissivistävää tehtävää, ja antaa sitä kautta nuorille laaja ja vahva yleissivistys. Tämänhetkisen lukion tuntijaon mukaan jokaiselle lukiolaiselle pakollisia yhteiskuntaopin kursseja on kaksi. Tämän lisäksi yhteiskunnan murroksia ja muutoksia opiskellaan muissakin aineissa, esimerkiksi historiassa (opetushallitus 2011, 7-8).

Ammatillisessa opetuksessa yhteiskunnallisten sisältöjen määrä on huomattavasti perusopetusta ja lukio-opetusta pienempi. Demokratiakasvatus on yhdistetty ammatillisessa koulutuksessa opetushallituksen raportin (2011) mukaan ammattia tukeviin tutkinnonosiin. Tällaisiksi oppiaineiksi opetushallitus mainitsee yhteiskunta-, yritys- ja työelämä tietouden sekä äidinkielen (opetushallitus 2011, 55).

Yhteiskunta-, yritys- ja työelämä tietous on kaikille yhteinen tutkinnon osa, ja se on kaikille opiskelijoille pakollinen. Laajuus tutkinnon osalla on yksi opintoviikko. Yhteiskunnalliseen osaamiseen liittyviä osaamistavoitteita on toki sisällytetty myös ammatillisiin tutkinnon osiin osana kunkin tutkinnon ammattitaitovaatimuksia. Lisäksi yhteiskunta-, yritys- ja työelämä tietoa on mahdollista sisällyttää ammatillisiin perustutkintoihin myös valinnaisina opintoina joko ammattitaitoa täydentävien yhteisten opintojen valinnaisiin tutkinnon osiin neljään opintoviikkoon asti ja vapaasti valittaviin

⁵ Lähteenä opetushallituksen demokratiakasvatusselvityksen lisäksi on toiminut opetus- ja kulttuuriministeriön virkamies, hallitusneuvos Piritta Väinölä, jonka kanssa olen käynyt aiheesta keskustelun 15.2.2014.

osiin jopa kymmenen opintoviikkoa. Periaatteessa yhteiskunnallisia teemoja siis on mahdollisuus opiskella hyvinkin laajasti.

Käytännössä opetushallitus määrää tutkinnon perusteet ja vastaa näin ollen myös perusteiden valmisteluprosessista. Opetushallitus päättää tutkinnon perusteissa tutkinnon osista sekä niiden pakollisuudesta ja valinnaisuudesta siltä osin kuin niistä ei ole jo päätetty lainsäädännössä. Lisäksi opetushallitus päättää tutkinnon osan ammattitaitovaatimukset tai osaamistavoitteet sekä sen, miten opiskelijan osaamista arvioidaan.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjät laativat oman opetussuunnitelmansa koulutuksen käytännön toteuttamista varten tutkinnon perusteiden mukaisesti ottaen huomioon alueen työelämän tarpeet.

Ammatillisesta tutkintojärjestelmää ollaan nyt kehittämässä. Valmisteilla olevassa lakiluonnoksessa⁶ tullaan esittämään, että yhteiset tutkinnon osat kootaan laajemmiksi osaamisperusteiseksi kokonaisuuksiksi, ja näistä yksi olisi yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittava osaaminen. Yhteisten tutkinnon osien laajuudet osaamispisteinä sekä tutkinnon osiin kuuluvat osa-alueet – joita tällä hetkellä kutsutaan siis oppiaineiksi – säädettäisiin valtioneuvoston asetuksella. Tutkinnon osan ja siihen kuuluvien osa-alueiden osaamistavoitteet määriteltäisiin opetushallituksen päättämässä tutkintojen perusteissa. Jatkossakin oppilaitokset itse laatisivat opetussuunnitelmansa koulutuksen käytännön toteutukseen. Vertailun vuoksi kerrottakoon, että opetussuunnitelmatyö tehdään valtakunnantasolla perusopetuksessa sekä lukio-opetuksessa.

Esityksen mukaan yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittava osaaminen –tutkinnon osa on laajuudeltaan 8 osaamispistettä, ja sen eri osa-alueita olisivat yhteiskuntataidot, työelämätaidot, yrittäjäyys ja yritystoiminta sekä työkyvyn ylläpitäminen, liikunta ja terveystieto. Kahdeksaan osaamispisteeseen sisältyisi pakollisia osaamistavoitteita kaikilta osa-alueilta, eli koko tutkinnon osaa ei olisi mahdollista suorittaa ilman että suorittaa osaamispistettä esimerkiksi yhteiskuntataidoista. Lakiesitystä voisi siis tulkita askeleena kohti laajennettua yhteiskuntataitojen opetusta ammattioppilaitoksissa.

6

http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/tutke/liitteet2/Helsinki_1612014_Rasku_TUTKE2.pdf (katsottu 28.2.2014)

5. Aineisto ja metodi

Aineistonani tässä pro gradu -tutkielmassa toimii ammattioppilaitoksissa yhteiskunta-, yritys ja työelämätiätoutta opettaville opettajille tehty kysely. Kyselylomake on liitteenä.

Päädyin toteuttamaan tutkimuksen kyselytutkimuksena ja nimenomaan opettajille useammastakin syystä. Ensinnäkin koin, että aikataulullisesti helpoin tapa saada suuri aineisto on kyselylomakkeen kautta. Olin tietoinen valintaa tehdessäni, että kaikkia nyansseja ja taustatekijöitä ei olisi mahdollista tavoittaa kaikille yhteisen, geneerisen kyselylomakkeen kautta. Toiseksi juuri tuo aineiston laajuus oli itselleni tärkeää. Pidin tärkeänä sitä, että tavoittaisin ympäri Suomen mahdollisimman monesta ammattioppilaitoksesta vastaajan, jotta saisin maantieteellisesti kattavamman aineiston. Jos olisin toteuttanut aineistonkeruun haastatteluiden kautta, en olisi mitenkään ehtinyt saamaan maantieteellisesti yhtä kattavaa aineistoa. Laajan aineiston käsittely olisi myöskin ollut työläämpää, ja kvantitatiivisen aineiston kautta koin analyysin olevan helpommin koottavissa.

Opettajiin päädyin kohderyhmänä siksi, että uskon heidän olevan avainasemassa, kun puhutaan ammattiin opiskelevien yhteiskunnallisesta opetuksesta. Oma osansa on toki opetussuunnitelmilla sekä tutkinnonosien perusteilla, mutta näidenkin käsittelyyn halusin päästä nimenomaan opettajien näkökulmasta. Kuten aiemmin olen tuonut esille, tutkimustuloksia ammattiin opiskelevien heikommista yhteiskunnallisista valmiuksista sekä vähäisemmästä kiinnostuksesta politiikkaa kohtaan on saatu kosolti. Koin, että vaikka toki opiskelijoiden omat näkemykset tähän johtavista syistä olisivat antaneet oman kuvansa ammatillisesta opetuksesta, opettajien kautta saisin jotenkin objektiivisempaa aineistoa kerättyä aiheesta. Toki tämän näkökulman huomasin myöhemmin olleen ongelmallinen juuri opettajien merkityksellisyyden näkökulmasta – en usko heidän olleen opiskelijoita objektiivisempia vastamaan kysymykseen: ”Miksi juuri sinun opettamasi nuoret eivät pärjää yhteiskunnallista osaamista tutkittaessa?”

Kyselylomakkeen neljässä ensimmäisessä kysymyksessä kartoitetaan taustamuuttujia. Vastaajien sukupuolta, ikää, opetuspaikan sijaintia ja koulutustaustaa. Sen jälkeen kyselyssä syvennetään koulutustaustaa kysymällä pedagogisten opintojen suorittamisesta.

Analyysissä myöhemmin tulen tarkastelemaan vastauksia seuraavien teemojen kautta:

1. Yhteiskunnallisten teemojen merkitys,
2. Tarpeelliseksi koetut taidot ja opiskelijoiden koettu osaaminen,
3. Opettajien valmiudet
4. Opetuksen puitteet – opetussuunnitelmat ja yhteiskunnallisten teemojen käsittelyn esteet sekä kohderyhmä

Alla käyn läpi kunkin teeman. Lukemista helpottaakseni olen lisäksi taulukoinut kunkin kappaleen alle ne kysymykset, jotka liittyvät kyseiseen teemaan.

Yhteiskunnallisten teemojen merkitystä opettajille kartoitetaan kysymyksissä 8 ja 9, joissa pyydän opettajia ensin arvioimaan, miten tärkeitä yhteiskunnalliset valmiudet ovat elämässä pärjäämisen kannalta. Sitten pyydän heitä arvioimaan, miten paljon ammattioppilaitoksessa oppii näitä valmiuksia. En ole erottanut kysymystä 9 opiskelijoiden koetun osaamisen tarkastelun yhteyteen siksi, että haluan käsitellä näitä kahta asiaa – yhteiskunnallisten valmiuksien merkitystä ja toisaalta kokemusta siitä, saadaanko niitä ammattioppilaitoksissa – yhdessä. Kysymykset 8 ja 9 poikkeavat muista asteikollisista kysymyksistä siten, että asteikkoväli on tässä kysymyksessä yhdestä neljään, kun se muissa asteikollisissa kysymyksissä on yhdestä viiteen. Kysymyksenasettelussa on otettu huomioon osallisuusteemaisessa Nuorisobarometrissa vuonna 2008 nuorille esitetyt kysymykset koulutuksessa saaduista taidoista sekä niiden merkityksestä elämässä selviämisen kannalta. Tätä kysymystä ei ole esitetty uusimmassa Nuorisobarometrissa, siksi vertailua uudempaan aineistoon ei ole voitu tehdä. Haluan siis osittain myös selvittää, millainen ero vastauksissa on nuorten ja opettajien välillä.

Kysymys 8	Miten tärkeänä pidät valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen elämässä pärjäämisen kannalta? Arvioi asteikolla 1-4, jossa 1 = ei lainkaan ja 4 = erittäin paljon.
Kysymys 9	Kuinka paljon ammattioppilaitoksessa oppii valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen? Arvioi asteikolla 1-4, jossa 1 = ei lainkaan ja 4 = erittäin paljon

Taulukko 1: Kysymykset, joilla kartoitettiin yhteiskunnallisten teemojen merkitystä opettajille.

Tarpeelliseksi koettuja taitoja sekä opiskelijoiden koettua osaamista kartoitan kysymyksissä 15, 16 ja 17. Kysymyksessä 15 pyydän opettajia arvioimaan, mitkä tekijät ovat taustalla siinä, että ammattioppilaitoksesta valmistuneiden politiikkatietämys on heikompi kuin yleissivistävän koulutuksen saaneilla. Olen eritellyt itse neljä tekijää, enkä ole pyytänyt opettajia täydentämään muita mahdollisia syitä. Olen päätenyt jälkikäteen kyselylomaketta pohtiessani siihen, että olisin voinut avoimessa kysymyksessä vielä pyytää opettajia arvioimaan muita syitä. Tämä on kyselylomakkeessani selkeä puute. Olen kuitenkin tullut myös siihen lopputulokseen, että mikäli valitsemani tekijät olisivat osuneet opettajien mielestä vikaan, olisin saanut siitä myös palautetta, mitä en tältä osin lainkaan saanut.

Ensimmäinen tekijä, joka koskee ammattioppilaitoksiin hakeutuneiden opiskelijoiden kiinnostuksen puutetta, kumpuaa Myllyniemen (2012, 27) saamasta tutkimustuloksesta siitä, että ammattiin valmistuneiden kiinnostus politiikkaa kohtaan on alhaisinta. Toinen tekijä, ammattiin opiskelevien kodin vaikutus, liittyy siihen, että poliittisessa sosialisatiossa merkitystä koulun ohella on myös kodilla. Kolmas tekijä liittyy erityisesti opetussuunnitelman tasoon, jolla pyrin pääsemään kiinni siihen, millaisia rakenteellisia ongelmia ammatillisessa koulutuksessa mahdollisesti on. Neljäs tekijä taas liittyy opettajien omaan kokemukseen heidän omista valmiuksistaan yhteiskunnallisten teemojen opetuksessa.

Kysymyksessä 16 kartoitan, mitkä asiat opettajat kokevat tärkeiksi opiskelijoiden osana yhteiskunta-, yritys- ja työelämätiedon kurssin jälkeen. Sen jälkeen pyydän opettajia arvioimaan, kuinka hyvin opiskelijat itse asiassa noita samoja asioita osaavat tuon kurssin jälkeen. Olen itse eritellyt noiksi osattaviksi asioiksi työntekijän oikeudet, työsuhteisiin ja –sopimukseen liittyvät asiat, valmiudet yrittäjyyteen, ammattiyhdistysliikkeen toiminta ja siihen osallistuminen, muiden järjestöjen toiminta ja siihen osallistuminen, valmiudet oppilaitoksen toimintaan vaikuttamiseen, valmiudet lähiympäristöön vaikuttamiseen ja valmiudet yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Näitä osaamisalueita on poimittu Nuorisobarometrin 2008 osaamisalueista, joita kysytään nuorilta siinä yhteydessä, kun heitä pyydetään arvioimaan näiden alueiden oppimista koulussa.

Kysymys 15	<p>Miten paljon koet seuraavien tekijöiden vaikuttavan siihen, että ammattiin valmistuneiden politiikkatietämys on yleissivistävästä koulutuksesta valmistuneiden tietämystä heikompi? (Elon ja Rapelin (2008) mukaan ammattiin valmistuneiden politiikkatietämys on heikompi kuin yleissivistävästä koulutuksesta valmistuneiden.) Arvioi asteikolla 1-5, jossa 1 = ei lainkaan merkitystä ja 5 = erittäin paljon merkitystä.</p> <p>(Ammattioppilaitoksiin hakeutuvat opiskelijat eivät ole kiinnostuneita yhteiskunnallisista asioista. / Ammattioppilaitoksissa opiskelevien kotona ei puhuta riittävästi yhteiskunnallisista asioista. / Yhteiskunta-, yritys- ja työelämätiedossa ei ole riittävästi aikaa käsitellä vaikuttamiseen ja politiikkaan liittyviä asioita. / Ammattioppilaitoksissa opettavilla opettajilla ei ole riittäviä valmiuksia yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen.)</p>
Kysymys 16	<p>Miten tärkeänä pidät sitä, että opiskelija oppii seuraavia asioita yhteiskunta-, yritys- ja työelämätiedon kurssilla? Arvioi asteikolla 1-5, jossa 1 = ei lainkaan tärkeä ja 5 = erittäin tärkeä.</p>
Kysymys 17	<p>Kuinka hyvin arvioisit opiskelijoiden valmistuttuaan osaavan seuraavia asioita käytyään yhteiskunta-, yritys- ja työelämätietouden kurssin? Arvioi asteikolla 1-5, jossa 1 = ei lainkaan hyvin ja 5 = erittäin hyvin.</p>

Taulukko 2: Kysymykset joilla kartoitettiin tarpeelliseksi koettuja taitoja ja opiskelijoiden koettua osaamista.

Opettajien valmiuksia yhteiskunnallisten teemojen opettamiseen kartoitan alussa, kun kysyn opettajien omasta kokemuksesta siitä, saivatko he opinnoissaan riittävästi valmiuksia yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen sekä siitä, ovatko he osallistuneet täydennyskoulutukseen, jossa käsitellään yhteiskunnallisten asioiden opettamista. Lisäksi tätä selvitetään osaltaan kysymyksessä 15, jossa pyydän opettajia arvioimaan, mitkä tekijät ovat taustalla siinä, että ammattioppilaitoksesta valmistuneiden politiikkatietämys on heikompi kuin yleissivistävän koulutuksen saaneilla. Yksi tekijöistä, joiden merkityksellisyyttä opettajia pyydetään arvioimaan, on opettajien riittävät valmiudet yhteiskunnallisten teemojen opettamiseen.

Kysymys 6	Miten paljon sait opettajaksi opiskellessasi valmiuksia yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen? Arvioi asteikolla 1-5, jossa 1 = en lainkaan riittävästi ja 5 = täysin riittävästi.
Kysymys 7	Oletko osallistunut täydennyskoulutukseen, jossa käsitellään yhteiskunnallisten asioiden opettamista?

Taulukko 3: Kysymykset, joilla kartoitettiin opettajien valmiuksia yhteiskunnallisten teemojen opettamiseen.

Temaattisesti suurin paketti on neljäs, jossa käyn läpi opetuksen puitteita. Osaltaan ensin opetussuunnitelmien kautta, sitten yhteiskunnallisten teemojen käsittelyä estävien tekijöiden kautta ja lopulta opetuksen kohderyhmän, opiskelijoiden osalta. Kysymykset 10, 11 ja 12 käsittelevät opetussuunnitelmatyöhön osallistumista, demokratiakasvatuksen teemojen kirjaamista opetussuunnitelmiin, sekä näiden teemojen riittävyttä opetussuunnitelmassa. Kysymyksen 11 asettelu on täsmälleen sama kuin opetushallituksen tekemän demokratiakasvatusselvityksen ammattikoulutuksen järjestäjille lähetetyssä kyselylomakkeessa. Näin saan vertailtavuutta vastauksiin, ja pystyn osaltani täydentämään opetushallituksen tietämystä siitä, mitä ammatillisen koulutuksen kentällä tapahtuu. Syvennän opetushallituksen selvityksen kysymystä demokratiakasvatuksellisten teemojen kirjaamisesta opetussuunnitelmiin tarkentamalla, onko niitä opettajien mielestä riittävästi. Niin ikään kysymys 13 noudattelee opetushallituksen demokratiakasvatusselvityksen linjaa, kun kysymyslomakkeeseen vastataan siitä, onko oppilaitoksessa esteitä poliittisten asioiden opettamiselle. Olen pyytänyt myös erittelemään noita esteitä, mikäli opettajan vastaus on ”kyllä”. Viimeisessä numeroidussa kysymyksessä kysyn, pitäisikö yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen määrää lisätä, vähentää vai säilyttää ennallaan.

Kysymys 10	Oletko osallistunut oppilaitoksenne opetussuunnitelman tekemiseen?
Kysymys 11	Onko demokratiakasvatuksen teemoja kirjattu oppilaitoksenne opetussuunnitelmaan?
Kysymys 12	Jos vastasit edelliseen kysymykseen ”kyllä”, onko demokratiakasvatuksen teemoja oppilaitoksenne opetussuunnitelmassa liian paljon, riittävästi, liian vähän, en osaa sanoa.
Kysymys 13	Koetko, että oppilaitoksessanne on esteitä poliittisten ja yhteiskunnallisten teemojen opettamiselle?
Kysymys 14	Jos vastasit edelliseen kysymykseen ”kyllä”, millaisia esteitä tarkoitat?

Taulukko 4: Kysymykset, joilla kartoitettiin opetuksen raameja.

Olen jättänyt viimeiseksi kysymykseksi mahdollisuuden vielä kirjata ylös omia ajatuksia liittyen aiheeseen.

Kyselylomake toimitettiin 11.11.2013 kaikille niille ammattioppilaitosten rehtoreille, joiden yhteystiedot oli saatavilla⁷ ammattioppilaitosten internetsivuilla marraskuun alussa. Yhteensä näitä henkilöitä oli 124. Kaikkiaan Suomessa on noin 140 ammattioppilaitosta. Saatekirjeessä taustoitin pro gradu –tutkielmani aihetta, ja pyysin rehtoreita toimittamaan kyselyn yhdelle yhteiskunta-, yritys- ja työelämä-tietoutta opettavalle opettajalle. Se, miksi lomakkeet toimitettiin rehtoreille, eikä suoraan yhteiskunnallisia teemoja opettaville opettajille johtui siitä, että yhteystietojen keräämisen alussa havaitsin, ettei juuri minkään oppilaitoksen internetsivuilla oltu eritelty opetushenkilökunnan osalta sitä, kuka opettaa yhteiskunta-, yritys- ja työelämä-tietoutta. Pyyntö yhdestä vastaajasta per oppilaitos perustui toisaalta siihen, etten halunnut yhdenkään oppilaitoksen tulevan ylliedustetuksi suhteessa muihin.

⁷ Kaikkien oppilaitosten internetsivuilla ei ollut tietoa rehtorin yhteystiedoista.

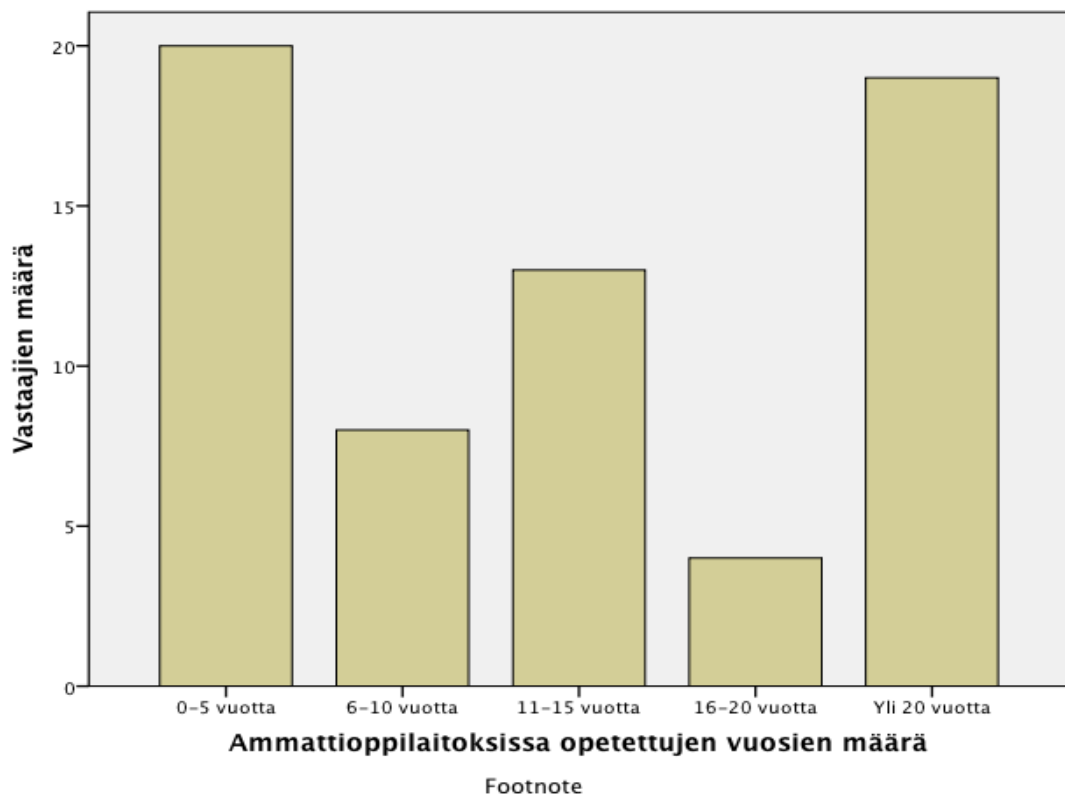
Toisaalta taas kyselyohjelma asetti omat rajoitteensa sille, kuinka moni yhdellä linkillä pystyi vastaamaan. Vastausaikaa opettajilla oli 29.11.2014 saakka, mutta pidin kyselylomaketta vastausvapaana vielä yhden viikon tuon lisäksi. Sain itsenäisyyspäivään mennessä yhteensä 65 vastausta, jonka jälkeen suljin kyselylomakkeen. Vastausprosentiksi tuli näin ollen 52,4. Pidän tätä kohtuullisena vastausprosenttina. Opetushallituksen ammattioppilaitosten opettajille tekemän demokratiakasvatuskyselyn vastausprosentti oli 49,6 (Opetushallitus 2011, 29). Sikäli vastausprosentti tämän pro gradu –tutkielman aineistonkeruussa on kohtuullisen hyvä, sillä yli puolet vastasivat kyselyyn.

Vastaajien joukossa oli tasaisesti edustettuna molemmat sukupuolet – vastaajista 33 oli miehiä ja 32 naisia.

Kyselylomakkeessa kysyttiin maakuntaa, jossa vastaaja opettaa. Vastauksia tuli kolmea maakuntaa lukuun ottamatta kaikista. Tässä esittelyssä päädyin jaottelemaan maakunnat vanhan, vuoteen 2009 saakka voimassa olleen läänijaottelun mukaan, koska tämä kenties kuvaa lukijalle selkeämmin, mistä päin vastauksia kyselyyn tuli. Manner-Suomessa läänejä oli vuoteen 2009 asti viisi: Etelä-Suomen lääni, Länsi-Suomen lääni, Itä-Suomen lääni, Oulun lääni ja Lapin lääni. Vastaajista⁸ 16 opetti Etelä-Suomen läänissä, 28 Länsi-Suomen läänissä, 8 Itä-Suomen läänissä, 9 Oulun läänissä ja 3 Lapin läänissä. En käytä vertailussa tätä taustamuuttujaa lainkaan. Syy kysymyksen esittämiseen liittyy pikemminkin tutkielman tulosten luotettavuuden osoittamiseen. Kun kyselyyn vastanneita on tullut ympäri Suomen, voidaan todeta, etteivät tulokset kerro ainoastaan vaikkapa Länsi-Suomen tai Itä-Suomen tilanteesta.

Noin kolmannes vastaajista oli opettanut ammattioppilaitoksessa viisi vuotta tai vähemmän, ja noin kolmannes vastaajista oli opettanut ammattioppilaitoksessa yli 20 vuotta. Viidennes vastaajista oli opettanut ammattioppilaitoksessa 11-15 vuotta. Aineistossa siis esiintyy sekä tuoreempaa että kokeneempaa opetushenkilökuntaa. Kuviossa 4 on esitetty vastaajien määrä opetusvuosien mukaan.

⁸ Kysymykseen ”Missä maakunnassa opetat?” oli vastannut 64 ihmistä. Yksi vastaajista ei siis halunnut ilmoittaa maakuntaa, jossa opettaa, tai jätti vastaamatta muusta syystä.



Kuvio 4: Vastaajien määrä opetusvuosittain.

Lähes kaikki vastaajista, noin 90 prosenttia oli suorittanut korkeakoulututkinnon. Heistä 88 prosenttia oli suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon. Noin kuusi prosenttia vastaajista oli pelkän toisen asteen ammatillisen koulutuksen tai opistotasaisen tutkinnon varassa. Joukossa oli myös yksi kasvatustieteen tohtori. Naiset ja miehet eivät aineistossa liiemmin eroa koulutustaustaltaan, vaan lukuun ottamatta tohtoritason tutkintoa, molempia sukupuolia löytyy kaikista koulutusryhmistä tasaisesti. Lisäksi lähes kaikki olivat suorittaneet pedagogiset opinnot osana opintojaan. Vain kaksi vastaajaa ilmoitti, ettei ollut suorittanut lainkaan pedagogisia opintoja. Tämä tulos yllätti itseäni, sillä olin ajatellut ammattioppilaitoksissa myös yhteisiä aineita opettavan sellaiset henkilöt, joilla ei välttämättä ole suoranaisesti aineenopettajan pätevyyttä. Koska koulutustausta on aineistossa varsin samankaltainen, en tule juurikaan käyttämään tätä taustatietoa aineiston analyysissä.

Aineiston käsittelyssä on sovellettu tilastollisia menetelmiä. Suoraan vastauksista luettavien tulosten lisäksi olen tutkinut muun muassa ristiintaulukoimalla ja korrelaatioita tutkimalla, millaiset taustatekijät saattavat selittää opettajien vastauksia. Kaikissa tulevilla korrelaatiokertoimien tarkastelussa, korrelaatiokerroin on testattu

kaksisuuntaisella merkitsevyystestillä. Merkitsevyystasoksi on valittu jokaisella kerralla 5 %. Otokoko on lähempänä kuuttakymmentä kuin seitsemäkymmentä, joten Pearsonin korrelaatiokertoimen kriittinen arvo on 0,254 (ks. esim. Holopainen & Pulkkinen 2012, 354). Kaikki muuttujat, joiden välillä korrelaatiota tässä pro gradu – tutkielmassa tarkastellaan, on mitattu välimatka-asteikolla. Siksi korrelaatiokertoimen tarkastelussa käytetään nimenomaan Pearsonin korrelaatiokerrointa (ks. esim. Holopainen & Pulkkinen 2012, 233).

Kukin teemoitettu kohta on myöhemmin analyysivaiheessa pyritty rakentamaan siten, että ensin käsitellään vastauksia yleisellä tasolla, jonka jälkeen vertaillaan miesten ja naisten välisiä vastauksia. Tätä eroa olin kiinnostunut tarkastelemaan muun muassa siksi, että naisten ja miesten välillä on eroja poliittisessa osallistumisessa ja edustuksissa eri päätöksentekokelemissä. Esimerkiksi naiset ovat aktiivisempia äänestäjiä, mutta miehet ovat usein enemmistönä erilaisissa päätöksentekokelemissä. Tarkastelen myös, onko eroa niiden välillä, jotka ovat opettaneet pidempään. Lisäksi joissakin kohdissa tarkastelen myös sitä, eroavatko näkemykset eri asioista sen mukaan, miten merkityksellisiksi opettajat ilmoittavat kokevansa vaikuttamisvalmiudet yhteiskunnallisiin asioihin elämässä pärjäämisen kannalta. On mielenkiintoista tarkastella, miten asennoituminen yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen yleensä muokkaa muita näkemyksiä. Toinen asia, jonka koen vertailussa mielenkiintoiseksi on se, muokkaako näkemyksiä oma kokemus siitä, miten paljon on saanut valmiuksia yhteiskunnallisten teemojen käsittelyyn opettajaksi opiskellessaan.

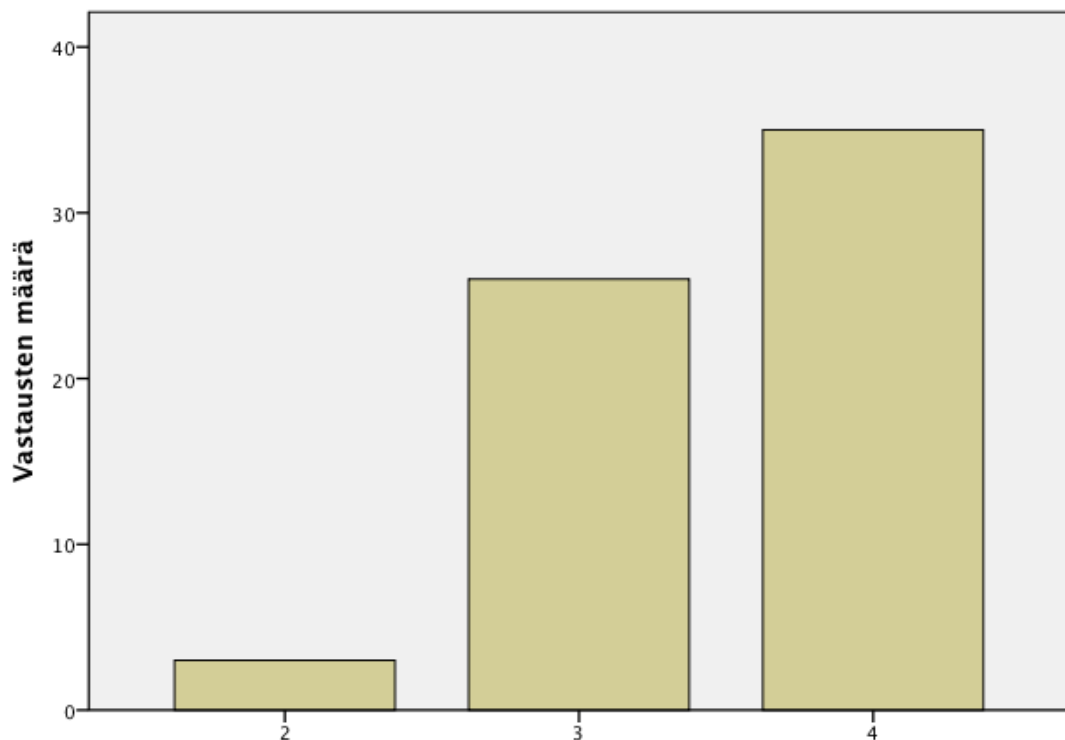
Tulosten esittämisessä olen käyttänyt sekä absoluuttisia vastaajien määriä että prosenttiosuuksia pääosin siten, että taulukoinnit on usein tehty vastaajien määrissä, mutta tekstissä on tuotu esiin suhteelliset määrät. Tällä helpotan lukijaa: Aineiston määrä ei ole kovin suuri, joten tietyissä kohdissa muutamakin vastaaja voi omassa ryhmässään muodostaa suuren prosentuaalisen osuuden. Olisi harhaanjohtavaa puhua pelkistä prosenttiosuuksista, ja siksi olen tuonut esiin myös vastaajien määrän.

6. Ammattiin opiskelevien yhteiskunnalliset valmiudet – opettajan näkökulma

6.1. Yhteiskunnallisten teemojen hallitsemisen merkitys

Yhteiskunnallisten teemojen hallitsemiseen liittyen kyselylomakkeessa oli siis kaksi kysymystä. Toisella pyrin selvittämään sitä, miten tärkeinä ammattioppilaitosten opettajat pitävät yhteiskunnallisia valmiuksia elämässä pärjäämisen kannalta. Toisessa kysymyksessä opettajia taas pyydettiin arvioimaan, miten paljon yhteiskunnallisia taitoja opitaan ammattioppilaitoksissa.

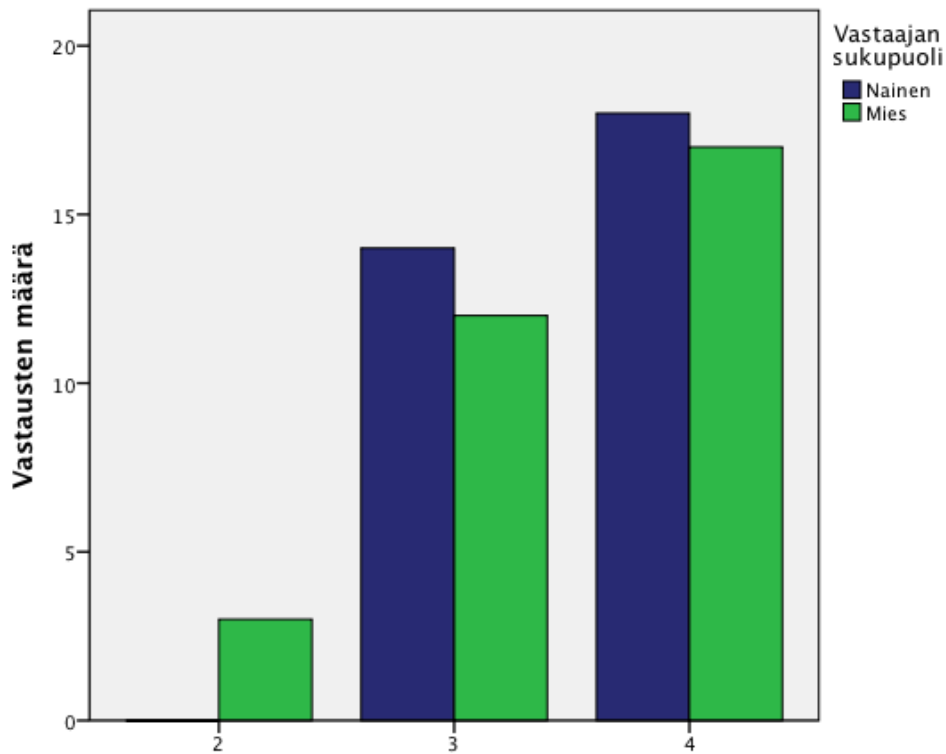
Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista piti valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen elämässä pärjäämisen kannalta tärkeänä tai erittäin tärkeänä. Erittäin tärkeänä valmiuksia piti lähes 55 prosenttia vastanneista, tärkeinä noin 40 prosenttia vastanneista. Yksikään ei vastannut, ettei pitäisi yhteiskunnallisia valmiuksia elämässä pärjäämisen kannalta lainkaan tärkeänä. Vastaukset antavat osviittaa siitä, että asenteet yhteiskunnallisia valmiuksia kohtaan ovat hyvät, ja yhteiskunnallisia taitoja pidetään arvossaan myös ammattiin opiskelevia opettavien keskuudessa. Vähättelyä ei esiinny. Kuviossa 5 on esitetty vastausten määrä kunkin vaihtoehdon kohdalla.



Kuinka tärkeänä pidät valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen elämässä pärjäämisen kannalta? (4 = erittäin tärkeänä, 3 = paljon, 2 = jonkin verran, 1 = ei lainkaan)

Kuvio 5: Opettajien vastausten jakautuminen kysyttäessä sitä, kuinka tärkeänä he pitävät valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen elämässä pärjäämisen kannalta.

Naisten ja miesten käsitykset siitä, ovatko valmiudet yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen elämässä pärjäämisen kannalta tärkeitä vaiko eivät, eivät poikkea toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Kuviossa 6 on esitetty yhteiskunnallisten vaikuttamisvalmiuksien tärkeänä pitäminen sukupuolen mukaan.



Kuinka tärkeänä pidät valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen elämässä pärjäämisen kannalta? (4 = erittäin tärkeänä, 3 = paljon, 2 = jonkin verran, 1 = ei lainkaan)

Kuvio 6: Vastaukset kysymykseen “Kuinka tärkeänä pidät valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen elämässä pärjäämisen kannalta” jaoteltuna vastaajien sukupuolen mukaan.

Opettajat eivät poikkea toisistaan tässä kysymyksessä myöskään sen suhteen, miten pitkään he ovat ammattioppilaitoksessa opettaneet. Tämä tulos ei sinänsä ole yllätys, vaikka toisaalta olisi voinut ajatella siten, että pidempään ammattioppilaitoksissa opettaneet olisivat voineet katsoa ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallista merkitystä toisin kuin uudemmat opettajat. Toisaalta taas tuoreempiin opettajiin olisi voinut aivan hyvin vaikuttaa viimeaikainen keskustelu nuorten poliittisen aktiivisuuden

heikkenemisestä. Näin ei kuitenkaan näiden tulosten valossa näytä olevan, vaan eripituisia uria tehneet opettajat tuntuvat arvostavan valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen aivan yhtä paljon. Taulukossa 5 on esitetty opetusvuosien määrä ja yhteiskunnallisten valmiuksien arvostaminen ristiintaulukoituna.

Kuinka monta vuotta olet opettanut ammattioppilaitoksessa?	Pidän valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen elämässä pärjäämisen kannalta... (1 = en lainkaan tärkeänä; 4 = erittäin tärkeänä)				
	1	2	3	4	Yhteensä
0-5 vuotta	0	1	7	12	20
6-10 vuotta	0	0	4	4	8
11-15 vuotta	0	1	6	6	13
16-20 vuotta	0	0	0	4	4
Yli 20 vuotta	0	1	9	8	18
Yhteensä	0	3	26	34	63

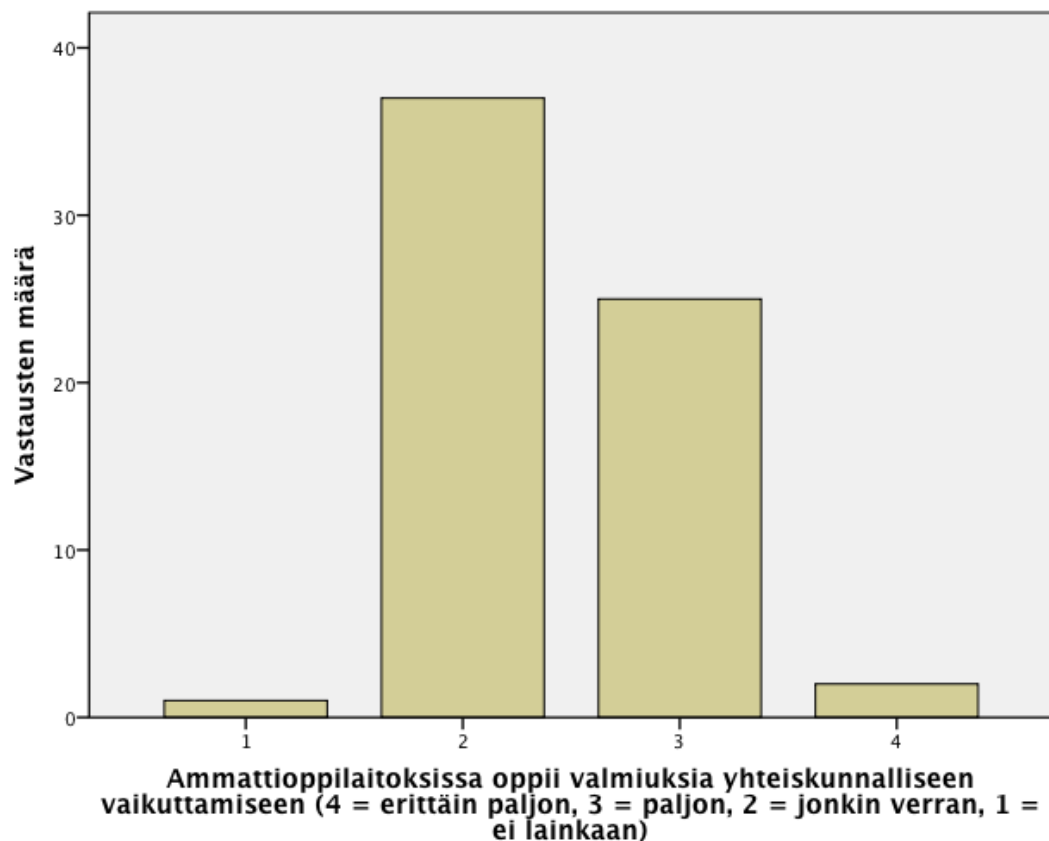
Taulukko 5: Opettajan valmiuksien ja yhteiskunnallisten vaikuttamisvalmiuksien arvostamisen vertailu keskenään. P-arvo -0,068 – ei tilastollista yhteyttä

Opettajia pyydettiin heille tehdyssä kyselyssä arvioimaan, kuinka riittävästi he saivat valmiuksia yhteiskunnallisten teemojen käsittelemiseen opettajaksi opiskellessaan. Sillä, miten riittävästi opettajat kokivat saaneensa valmiuksia yhteiskunnallisten teemojen opettamiseen ei ollut vaikutusta siihen, miten tärkeinä he pitivät valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen elämässä pärjäämisen kannalta. Vaikka nopeasti katsottuna (taulukko 6) näyttää siltä, että ne, jotka kokivat saaneensa täysin riittävästi valmiuksia yhteiskunnallisten teemojen opettamiseen, myös arvioivat valmiudet yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen elämässä pärjäämisen kannalta tärkeimmiksi, korrelaatiokertoimia tarkastellessa yhteyttä ei muuttujien välillä voida osoittaa. Ja jos muuttujilla onkin jokin yhteys keskenään, se vaikuttaa enemmän positiiviselta kuin negatiiviselta – eli mitä riittävämmiin valmiuksiin yhteiskunnallisten teemojen opettamiseen koettiin saadun, sitä tärkeämmäksi valmiudet yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen koettiin elämässä pärjäämisen kannalta.

Sain opettajaksi opiskellessani valmiuksia yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen... (1 = En lainkaan riittävästi; 5 = Täysin riittävästi)	Pidän valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen elämässä pärjäämisen kannalta... (1 = en lainkaan tärkeänä; 4 = erittäin tärkeänä)				
	1	2	3	4	Yhteensä
1	0	0	4	5	9
2	0	1	9	7	17
3	0	1	8	8	17
4	0	1	5	4	10
5	0	0	0	11	11
Yhteensä	0	3	26	35	64

Taulukko 6: Opettajan valmiuksien ja yhteiskunnallisten vaikuttamisvalmiuksien arvostamisen vertailu keskenään. P-arvo 0,217 – ei tilastollista yhteyttä

Kysyttäessä, miten paljon opettajien mielestä ammattioppilaitoksessa oppii valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, tulokset eivät ole kovin rohkaisevia. Yli puolet, lähes 57 prosenttia vastaajista, näkee ammattioppilaitoksissa opittavan valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen vain jonkin verran. Noin 38 prosenttia vastaajista kokee valmiuksia opittavan paljon. Niiden vastaajien, jotka kokevat valmiuksia opittavan ammattioppilaitoksissa ei lainkaan tai toisaalta erittäin paljon, on lähes yhtä suuri. Naisten ja miesten välillä ei ole näissä vastauksissa tilastollisesti merkitsevää eroa. Kuviossa 7 on esitetty vastausten määrä kunkin vaihtoehdon kohdalla. Siitä näkyy selkeästi, että yli puolet vastaajista arvioi ammattioppilaitoksessa saatavan valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen varsin heikosti.



Kuvio 7: Opettajien vastausten jakautuminen kysyttäessä sitä, kuinka paljon ammattioppilaitoksessa oppii valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (4 = erittäin paljon, 3 = paljon, 2 = jonkin verran, 1 = ei lainkaan)

Kysymyksellä on vahva yhteys vuoden 2008 Nuorisobarometriin, jossa nuoria pyydettiin itse arvioimaan muutamien taitojen ja valmiuksien hallitsemisen merkitystä elämässä pärjäämisen kannalta. Toisaalta heidän piti myös arvioida sitä, miten paljon peruskoulussa ja toisen asteen koulutuksessa opitaan niitä asioita. Vastauksia ei oltu jaoteltu vastaajien koulutustaustan mukaan, joten vertailu on tässä yhteydessä tehtävä kaikkien Nuorisobarometriin vastanneiden nuorten vastauksiin pelkästään ammattioppilaitoksissa opiskelevien nuorten sijaan. 54 prosenttia nuorista pitää valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen erittäin tärkeänä tai tärkeänä elämässä pärjäämisen kannalta. 4 prosenttia vastasi, ettei pidä näitä valmiuksia lainkaan tärkeänä (Myllyniemi 2008, 19). Jos tekee vertailua varovasti – pitäen mielessä sen, että Nuorisobarometriin vastanneet nuoret arvioivat valmiuksien saamista noin 12 vuoden kouluputken osalta – voisi sanoa, että opettajat arvostavat valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen enemmän kuin nuoret. Tehdessäni kandidaatin tutkielmaa ja pyytäessäni nuoria arvioimaan, miten paljon he saavat tietoa omista vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksistaan, nuoret nostivat esille sen, miten pintapuolisesti yhteiskunnallista vaikuttamista käsitellään. Lisäksi he kokivat ongelmaksi sen, että esiin

ei nosteta opetuksessa asioita, joita voitaisiin tehdä tässä ja nyt, koska suurin osa toisen asteen opiskelijoistakin on vielä alaikäisiä, eikä äänestäminen ole vaihtoehto (Korpinen 2009, 20). Voidaankin ehkä ajatella, että yhteiskunnallinen vaikuttaminen näyttäytyy nuorille kaukaisena toimintana, jota voi harjoittaa vasta täysi-ikäisyyden koittaessa, eikä sitä siksi koeta nuoruudessa niin keskeisenä asiana elämässä pärjäämisen kannalta kuin se aikuisuudessa koetaan.

Sen suhteen, miten paljon nuoret kokevat peruskoulussa tai toisen asteen opetuksessa saavansa valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, toistuu sama ilmiö kuin opettajien kohdalla. Valmiuksia pidetään tärkeinä, mutta niitä ei koeta saatavan. 35 prosenttia vastanneista nuorista koki, että peruskoulussa ja toisen asteen oppilaitoksissa saa erittäin paljon tai paljon valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (Myllyniemi 2008, 16). Jälleen, varovasti vertaillen voisi sanoa, että opettajat ovat hieman optimistisempia sen suhteen, miten paljon koulu ja opetus tarjoavat nuorille taitoja ja valmiuksia yhteiskunnallista vaikuttamista varten.

Kuten teoreettisessa viitekehyksessä totesin, äänestäjien ja kansalaisten politiikkatietämyksellä on merkitystä demokratian toteutumisen ja tulosten kannalta. Koen ongelmalliseksi sen, että ammattioppilaitoksissa ei tutkimustulosten tai nyt kerättyjen opettajien näkemysten mukaan saada erityisen paljon valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Toisaalta politiikkatietämys helpottaa osallistumista ja madaltaa kynnystä siihen. Olemmeko valmiita hyväksymään koulutusjärjestelmän, jonka tiedämme tuottavan poliittisilta vaikuttamisvalmiuksiltaan täysin eritasoisia kansalaisia?

6.2. Tarpeelliseksi koetut taidot ja opiskelijoiden koettu osaaminen

Kyselylomakkeessa opettajia pyydettiin arvioimaan, miten tärkeitä eräiden asioiden oppiminen yhteiskunta-, yritys- ja työelämätiedon kurssilla. Osattaviksi asioiksi oli listattu työntekijän oikeudet, työsuhteisiin ja –sopimuksiin liittyvät asiat, valmiudet yrittäjyyteen, ammattiyhdistysliikkeen toiminta ja siihen osallistuminen, muiden järjestöjen toiminta ja siihen osallistuminen, valmiudet oppilaitoksen toimintaan vaikuttamiseen, valmiudet lähiympäristöön vaikuttamiseen ja valmiudet yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen.

Vastaajia pyydettiin arvioimaan opittavien asioiden tärkeys asteikolla yhdestä viiteen, yksi tarkoitti ei lainkaan tärkeää ja viisi erittäin tärkeää. Tärkeimmiksi asioiksi osata

opettajat arvioivat työntekijöiden oikeudet, työsuhteisiin ja –sopimuksiin liittyvät asiat sekä valmiudet sekä lähiympäristöön että yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Vastausten keskiarvot on esitetty taulukossa 7.

	Työntekijän oikeudet	Työsuhteisiin ja –sopimuksiin liittyvät asiat	Valmiudet lähiympäristöön vaikuttamiseen	Valmiudet yht.kunnalliseen vaikuttamiseen
Keskiarvo	4,38	4,42	4,33	4,40
N	65	65	64	65
Keskihajonta	0,744	0,748	0,714	0,680

Taulukko 7: Tärkeimmiksi arvioidut yhteiskunta-, yritys- ja työelämätaidon kurssilla opittavat asiat.

Valmiudet yrittäjyyteen, ammattiyhdistysliikkeen toimintaan tutustuminen sekä siihen osallistuminen, muiden järjestöjen toimintaan tutustuminen ja siihen osallistuminen, sekä valmiudet oppilaitoksen toimintaan vaikuttamiseen nähtiin tärkeinä, mutta vähemmän tärkeinä kuin neljä aiemmin mainittua asiaa. Näiden taitojen saamien vastausten keskiarvot on esitetty taulukossa 8.

	Valmiudet yrittäjyyteen	AY-liikkeen toiminta ja siihen osallistuminen	Muiden järjestöjen toiminta ja siihen osallistuminen	Valmiudet oppilaitoksen toimintaan vaikuttamiseen
Keskiarvo	3,79	3,63	3,50	3,75
N	63	65	64	65
Keskihajonta	0,901	0,876	0,836	0,811

Taulukko 8: Vähemmän tärkeiksi arvioidut yhteiskunta-, yritys- ja työelämätaidon kurssilla opittavat asiat

Tulos on asettuu mielenkiintoiseen valoon, kun sitä vertaa aiemmassa vaiheessa esille nostamaani huomioon, jossa nuoret itse kokevat, että he saavat tietoa vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksistaan vain pintapuolisesti. Valmiudet esimerkiksi

oppilaitoksen toimintaan vaikuttamiseen nähdään huomattavasti vähemmän tärkeänä kuin valmiudet yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Voisi ajatella, että oppilaitos nähtäisiin osana lähiympäristöä, ja siten sen toimintaan osallistumisella sekä sen toimintaan vaikuttamisella voitaisiin saada ammattiin opiskelevat kiinnostumaan ylipäänsä yhteiskunnallisista asioista enemmän. Mielenkiintoista on myös se, että ammattiyhdistysliikkeen toimintaan tutustumista ja siihen osallistumista ei pidetä opettajien keskuudessa yhtä tärkeänä kuin muuta yhteiskunnallista vaikuttamista. Työsopimukseen liittyviä asioita sekä työntekijöiden oikeuksiin liittyviä asioita ajavat ja neuvottelevat usein nimenomaan ammattiyhdistykset. Ammatillinen järjestäytyminen voidaan siis nähdä keskeisenä omiin oikeuksiin ja mahdollisuuksiin vaikuttamisen muotona. Tätä ei kuitenkaan tämän kyselyn perusteella pidetä niin tärkeänä kuin noista oikeuksista tietämistä.

Kun jaotellaan tärkeitä opittavia asioita miesten ja naisten kesken, voi huomata naisten pitävän kaikkia vaikuttamiseen liittyviä valmiuksia hieman miehiä tärkeämpinä. Sen sijaan miehet arvottavat valmiudet yrittäjyyteen naisia tärkeämmiksi. Sukupuoli ei kuitenkaan tilastollisia testejä tarkastellessa selitä eroa vastauksissa merkitsevästi.

Taulukoissa 9 ja 10 on jaoteltu ensin kaikkien keskimäärin tärkeimmiksi arvioidut ja sitten vähemmän tärkeiksi arvioidut yhteiskunta-, yritys- ja työelämätaidon kurssilla opittavat asiat nais- ja miesopettajien vastauksiin.

Vastaajan sukupuoli		Työntekijän oikeudet	Työsuhteisiin ja – sopimukseen liittyvät asiat	Valmiudet lähiympäristöön vaikuttamiseen	Valmiudet yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen
Nainen	Keskiarvo	4,41	4,47	4,44	4,53
	N	32	32	32	32
	Keskihajonta	0,665	0,718	0,669	0,621
Mies	Keskiarvo	4,36	4,36	4,22	4,27
	N	33	33	32	33
	Keskihajonta	0,822	0,783	0,751	0,719

Taulukko 9: Tärkeimmiksi arvioidut yhteiskunta-, yritys- ja työelämätaidon kurssilla opittavat asiat, vertailu nais- ja miesopettajien vastauksien kesken.

Vastaajan sukupuoli		Valmiudet yrittäjyyteen	AY-liikkeen toiminta ja siihen osallistuminen	Muiden järjestöjen toiminta ja siihen osallistuminen	Valmiudet oppilaitoksen toimintaan vaikuttamiseen
Nainen	Keskiarvo	3,66	3,63	3,55	3,94
	N	32	32	31	32
	Keskihajonta	1,004	0,751	0,850	0,801
Mies	Keskiarvo	3,94	3,64	3,45	3,58
	N	31	33	33	33
	Keskihajonta	0,772	0,994	0,833	0,792

Taulukko 10: Vähemmän tärkeäksi arvioidut yhteiskunta-, yritys- ja työelämätaidon kurssilla opittavat asiat, vertailu nais- ja miesopettajien vastauksien kesken.

Korrelaatiokertoimia tarkasteltaessa kävi ilmi – ei ehkä kovinkaan yllättävästi – että mitä tärkeämpänä opettaja piti valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen elämässä pärjäämisen kannalta, sitä tärkeämpänä hän myös piti sitä, että yhteiskunta-, yritys- ja työelämätaidon kurssilla opittiin valmiuksia lähiympäristöön ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Tässä oli selkeä tilastollinen yhteys. Yllättävämpää oli se, että samanlaista tilastollista yhteyttä ei vallinnut silloin, kun opettajia pyydettiin arvioimaan, miten tärkeinä he pitivät valmiuksia oman oppilaitoksen sisällä vaikuttamiseen. Siinä ei ollut eroja sen mukaan, miten tärkeänä opettaja ylipäänsä piti valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen elämässä pärjäämisen kannalta. Tämä on yllättävää siksi, että voisi ajatella yhteiskunnallisen vaikuttamisen lähtevän ruohonjuuritasolta, omasta arjesta ja oppilaitoksesta. Tämän voisi nähdä eräänlaisena matalan kynnyksen osallistumisena, porttina muuhun yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen.

Kyselyssä opettajia pyydettiin samassa yhteydessä myös arvioimaan, miten hyvin opiskelijat valmistuttuaan hallitsevat noihin aihealueisiin liittyvät tiedot. Yleisesti ottaen opettajat arvioivat opiskelijoiden osaamisen kaikissa mainituissa asioissa kohtalaisen hyväksi. Parhaiten he arvioivat opiskelijoiden omaavan tiedot työntekijöiden oikeuksiin sekä työsuhteisiin ja –sopimuksiin liittyvissä asioissa. Lisäksi he kokevat, että opiskelijoilla on kohtalaiset valmiudet vaikuttamiseen niin oppilaitoksessa, lähiympäristössä sekä yhteiskunnassa yleensä.

	Työntekijän oikeudet	Työsuhteisiin ja - sopimuksiin liittyvät asiat	Valmiudet oppilaitoksen toimintaan vaikuttamiseen	Valmiudet lähiympäristöön vaikuttamiseen	Valmiudet yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen
Keskiarvo	3,58	3,42	3,02	3,14	3,18
N	65	65	64	64	65
Keskihajonta	0,727	0,788	0,787	0,889	0,882

Taulukko 11: Opettajien arviot opiskelijoiden osaamisesta eräissä yhteiskunta-, yritys- ja työelämätiedon kurssilla opittavissa asioissa – parhaiten osatut asiat.

Taulukossa 11 on esitetty ne alueet, joilla opettajat arvioivat opiskelijoiden taidot hieman taulukossa 12 esitettyjä alueita heikommiksi. Opettajat arvioivat kuitenkin kohtalaisen hyväksi myös opiskelijoiden valmiudet yrittäjyyteen sekä tiedot ammattiyhdistysliikkeen toimintaan ja siihen osallistumiseen liittyen. Heikoimmaksi, joskaan ei siltikään erityisen heikoksi, opettajat arvioivat opiskelijoiden tiedot muiden järjestöjen toimintaan ja siihen osallistumiseen liittyen.

	Valmius yrittäjyyteen	Ammattiyhdistysliikkeen toiminta ja siihen osallistuminen	Muiden järjestöjen toiminta ja siihen osallistuminen
Keskiarvo	2,91	2,75	2,63
N	64	64	65
Keskihajonta	0,921	0,816	0,675

Taulukko 12: Opettajien arviot opiskelijoiden osaamisesta eräissä yhteiskunta-, yritys- ja työelämätiedon kurssilla opittavissa asioissa – hieman heikommin osatut asiat.

Tulokset ovat mielestäni yllättäviä siksi, että lähemmäs arvoa kolme pyöristävät arviot opiskelijoiden osaamisesta ovat vielä kohtalaisen hyviä. Kuitenkin, kuten tämänkin pro gradu –tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä on esitelty, Elon ja Rapelin (2008) mukaan korkeintaan ammatillisen koulutuksen saaneet suomalaiset ovat politiikkatietämyksessään muita koulutusryhmiä heikompia (Elo & Rapeli 2008, 37–39). Lähettämässäni kyselylomakkeessa ei toki kysytä erikseen juuri poliittisen lukutaidon tai tietämyksen karttumista ammattioppilaitoksessa, vaan poliittinen ja

yhteiskunnallinen toiminta on pyritty jakamaan erilaisiin osa-alueisiin. Hyvällä syyllä voi toki kriittisesti arvioida sekä kysymyksenasettelua että vastaajien halua tai kykyä vastata siihen täysin objektiivisesti ja rehellisesti.

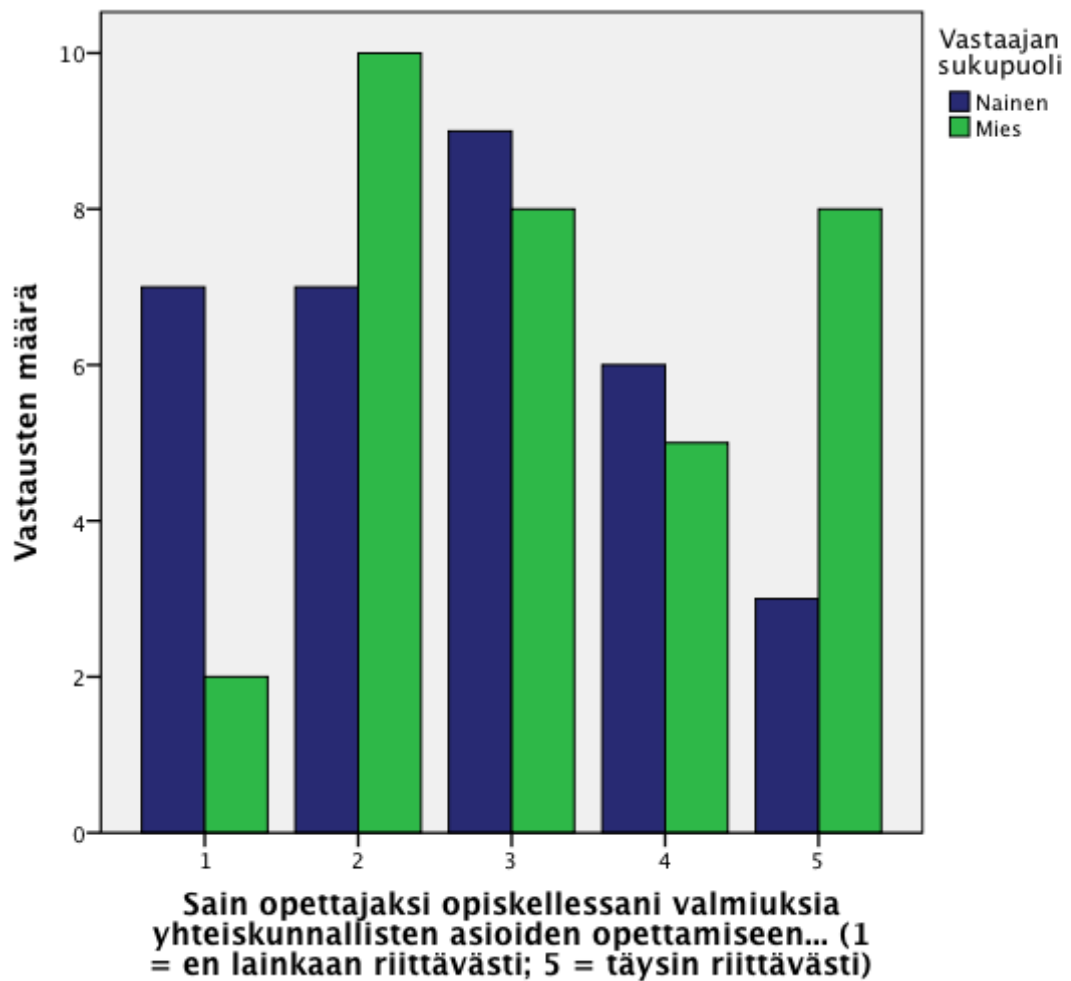
6.3. Opettajien valmiudet yhteiskunnallisten teemojen opettamiseen

Ammattioppilaitoksissa yhteiskunta-, yritys- ja työelämä tietoa opettavia opettajia pyydettiin tätä tutkielmaa varten tehdyssä kyselyssä kertomaan myös omista valmiuksistaan yhteiskunnallisten teemojen opettamiseen ammattiin opiskeleville. Toisessa valmiuksiin liittyvässä kysymyksessä pyydettiin arvioimaan opettajaksi opiskellessa saatuja valmiuksia. Toisessa kysymyksessä opettajia taas pyydettiin arvioimaan, miten suuri merkitys sillä, että ammattioppilaitoksissa opettavilla opettajilla ei ole riittävästi valmiuksia yhteiskunnallisten teemojen käsittelyyn on siihen, että korkeintaan ammattiin valmistuneiden politiikkatietämys on niin paljon heikompi kuin lukiokoulutuksen saaneilla. Lisäksi vastaajille esitettiin kysymys siitä, olivatko he osallistuneet täydennyskoulutukseen, jossa käsiteltiin demokratiakasvatuksellisia teemoja.

Vastaajista 40 prosenttia arvioi saaneensa ei lainkaan tai vain vähän valmiuksia yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen opettajaksi opiskellessaan. Noin 34 prosenttia arvioi saaneensa niitä riittävästi tai täysin riittävästi. Vastaajat olivat siis voimakkaasti polarisoituneita oman kokemuksensa mukaan.

Mielenkiintoista lähemmässä tarkastelussa oli se, että naisten ja miesten välillä oli eroa siinä, miten riittäviksi tai riittämättömiksi he saamansa valmiudet arvioivat. Alla olevassa kuviossa 8 näkyy yli viidenneksen naisista arvioineen, ettei saanut lainkaan riittävästi valmiuksia yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen opettajaksi opiskellessaan. Miesten kohdalla vastaava osuus on noin 5 prosenttia. Sen sijaan lähes neljännes miehistä arvioi saaneensa opettajaksi opiskellessaan täysin riittävät valmiudet yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen. Naisista vajaa kymmenes ilmoittaa samoin. Tätä kuviota tulkitessa tekisi mieli päätellä, että miehet kokevat saaneensa naisia paremmat valmiudet yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen. Mielenkiintoisen vertailusta tekee tässä tilanteessa myös se, että kuten aiemmin kävi ilmi, naiset kuitenkin pitävät hieman tärkeämpänä sitä, että ammattiin opiskelevat saavat valmiuksia vaikuttamiseen eri tasoilla. Silti he itse kokevat, etteivät ole saaneet tätä tehtävää varten

riittävästi valmiuksia. Kun naisten ja miesten vastauksien keskiarvojen eron merkitsevyyttä testataan, ero ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä.



Kuvio 8: Arviot yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen saaduista valmiuksista jaoteltuna sukupuolittain.

Siihen, että korkeintaan ammattiin valmistuneiden politiikkatietämys on huomattavasti muita koulutusryhmiä heikompi, opettajat eivät nähneet kovinkaan suurta merkitystä sillä, että ammattioppilaitoksissa opettavilla opettajilla ei ole riittävästi valmiuksia yhteiskunnallisten teemojen käsittelyyn. Noin 45 prosenttia vastaajista koki, ettei sillä olisi lainkaan merkitystä, tai että merkitystä olisi vain vähän. 5 prosenttia koki sillä olevan todella paljon merkitystä, ja noin 17 prosenttia koki merkitystä olevan paljon. Kolmannes vastaajista koki, ettei merkitystä ollut paljon, mutta ei ihan vähänkään. Vastaajat arvioivat esimerkiksi opiskelijoiden motivaatiolla ja kodilla olevan suurempi merkitys tässä asiassa. Tähän palataan myöhemmin luvussa 6.4.2.

Täydennyskoulutukseen, jossa käsitellään demokratiakasvatuksellisia teemoja, oli kaikista vastaajista osallistunut hieman yli puolet, noin 57 prosenttia. Lähes puolet miehistä oli osallistunut täydennyskoulutukseen, kun taas naisista täydennyskoulutukseen oli osallistunut vain noin kolmannes. Eli sen lisäksi, että naiset kokivat opiskeluvaiheessa saaneensa hieman heikommät valmiudet yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen, he myös osallistuivat harvemmin asian tiimoilta järjestettyyn täydennyskoulutukseen.

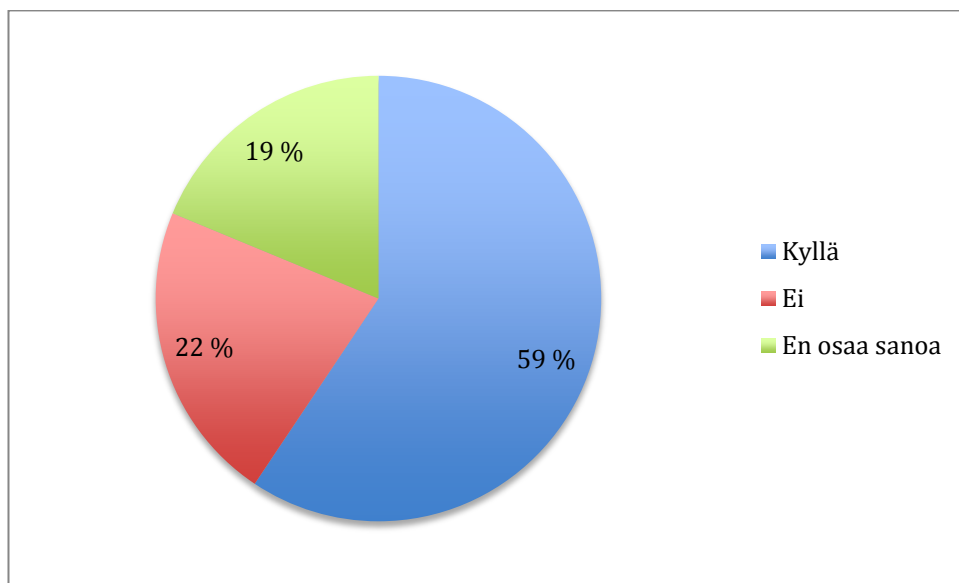
6.4. Opetuksen puitteet – opetussuunnitelmat ja yhteiskunnallisten teemojen käsittelyn esteet sekä kohderyhmä

Kysyttäessä, olivatko opettajat itse osallistuneet opetussuunnitelmatyöhön, hieman yli puolet vastasi, ettei ollut osallistunut oppilaitoksensa opetussuunnitelman tekemiseen. Miesten ja naisten välillä ei tässä ollut merkitseviä eroja. Lyhyemmän ajan ja pidemmän ajan opettaneiden välillä ei niin ikään ollut tilastollisesti merkitseviä eroja, vaan aineistossa kaikki ryhmät tuntuivat osallistuneen opetussuunnitelmien tekemiseen yhtä paljon.

Kuviossa 9 näkyy, miten monen vastaajan oppilaitoksen opetussuunnitelmiin oli kirjattu ylipäättään demokratiakasvatuksellisia teemoja. Opetushallituksen vuonna 2011 tekemässä demokratiakasvatusselvityksessä demokratiakasvatuksellisia teemoja oli kirjattu ja jätetty kirjaamatta noin puoleen oppilaitosten opetussuunnitelmia (Opetushallitus 2011, 54). Tässä kyselyssä tulokset ovat hieman parempia, kun noin 60 prosenttia ilmoittaa demokratiakasvatuksellisia teemoja löytyvän heidän opetussuunnitelmistaan. En usko kyse olevan parannuksesta kahden vuoden aikana, koska ero ei ole merkittävä. Tässä kyselyssä on erilaista verrattuna opetushallituksen teettämään kyselyyn verrattuna se, että olen antanut mahdollisuuden opettajille ilmaista myös epävarmuutensa. Opetushallituksen selvityksessä ei näy kyselylomaketta, mutta ei näy myöskään lainkaan sellaisia, jotka olisivat vastanneet ”en osaa sanoa”. Mielenkiintoista on, että lähes viidennes on ilmoittanut, ettei osaa sanoa, löytyykö demokratiakasvatuksellisia teemoja oppilaitoksen opetussuunnitelmasta. Tulos on yllättävä nähdäkseni siksi, että kysely on toteutettu juuri yhteiskunnallisia teemoja opetuksessaan käsitteleville henkilöille. Olin olettanut, että he ainakin tietäisivät, onko teemoja kirjattu opetussuunnitelmiin vaiko ei.

Samaan aikaan yhtä mielenkiintoinen tulos on se, että niin ikään reilu viidennes ilmoittaa, että demokratiakasvatuksen teemoja ei ole kirjattu oppilaitoksen

opetussuunnitelmiin. Pidän tätä merkittävänä ammattiin opiskelevien tasa-arvoa heikentävänä tekijänä – jos osassa oppilaitoksia teemat on kirjattu näkyvästi esiin, eikö se aseta kyseisen oppilaitoksen opiskelijat myös parempaan asemaan sen suhteen, että heidän oppilaitoksessaan yhteiskunnalliset teemat ovat päässeet opetussuunnitelma tasolle asti? Myöhemmin, luvussa 6.4.1 käsittelen yhteiskunnallisten teemojen käsittelyn koettujen esteiden yhteydessä myös rakenteellista sosialisaatiota, sekä sitä, miten se ilmenee ammatillisessa koulutuksessa. Mutta tämä tulos on nähdäkseni yksi osoitus myös siitä.



Kuvio 9: Vastaukset kysymykseen: Onko demokratiakasvatuksen teemoja kirjattu oppilaitokseenne opetussuunnitelmaan?

Kysyttäessä, onko demokratiakasvatuksellisia teemoja – siinä tapauksessa, että niitä on kirjattu oppilaitoksen opetussuunnitelmaan – kirjattu riittävästi, liian paljon vaiko liian vähän, kukaan ei vastaa demokratiakasvatuksellisia teemoja kirjatun liian paljon. Noin 60 prosenttia kysymykseen vastanneista – siis niistä 60 prosentista kaikkiaan, jotka ovat kertoneet demokratiakasvatuksellisten teemojen olleen kirjattuna oppilaitoksensa opetussuunnitelmaan – katsoo, että demokratiakasvatuksellisia teemoja on kirjattu riittävästi. Noin 29 prosenttia vastaa, että teemoja on kirjattu liian vähän. 12 prosenttia ei osaa sanoa.

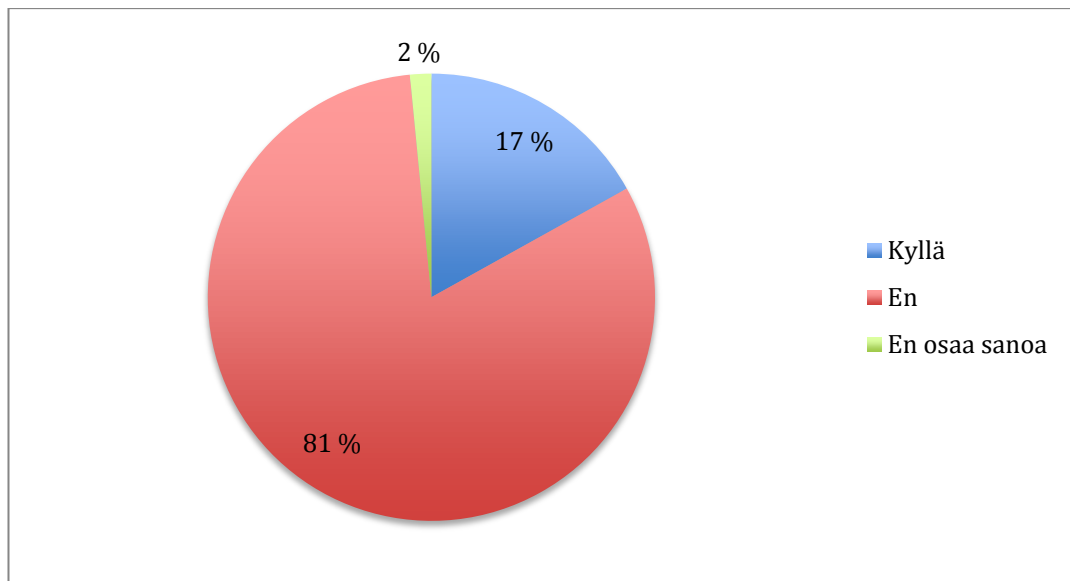
Toiseksi viimeisenä kysymyksenä kyselylomakkeessa opettajia pyydetään arvioimaan, pitäisikö yhteiskunnallisten asioiden opettamista ammattioppilaitoksissa lisätä, vähentää

vai onko kenties nykyinen määrä hyvä. Tällä kertaa 62 prosenttia kaikista vastaa, että yhteiskunnallisten asioiden opettamista ammattioppilaitoksissa pitäisi lisätä. 35 prosenttia katsoo nykyisen määrän olevan hyvän. Tälläkään kertaa kukaan ei katso, että yhteiskunnallisten asioiden opettamista ammattioppilaitoksissa pitäisi vähentää. Vastausten sisäistä ristiriitaa selittää osittain se, että kysymykseen demokratiakasvatuksellisten teemojen riittävydestä opetussuunnitelmissa on vastannut vain noin 60 prosenttia kaikista vastaajista. Toisaalta, vertailtaessa vastauksia näihin kahteen kysymykseen ristiin, voidaan havaita, että kaikkiaan 29 prosenttia niistä, jotka ovat vastanneet demokratiakasvatuksellisia teemoja olevan kirjattuna riittävästi oppilaitoksen opetussuunnitelmaan, vastaa kuitenkin, että yhteiskunnallisten asioiden opettamista ammattioppilaitoksissa pitäisi lisätä.

6.4.1 Yhteiskunnallisten teemojen käsittelyn esteet

Opetushallituksen vuonna 2011 tekemässä demokratiakasvatusselvityksessä kysyttiin sama kysymys kuin jonka itsekin opettajille esitin koskien yhteiskunnallisten teemojen opettamisen tiellä olevia esteitä. Opetushallitus oli muotoillut kysymyksen seuraavasti: ”Onko mielestänne oppilaitoksessanne tai ympäröivässä yhteiskunnassa esteitä poliittisten asioiden opettamiselle?” Siinä mielessä kysymys oli laajennettu – itse en ottanut mukaan ympäröivää yhteiskuntaa, vaan pelkästään oppilaitoksen sisällä koetut esteet. Opetushallituksen kyselyyn vastanneista 88 prosenttia vastasi, ettei esteitä poliittisten asioiden opettamiselle ole, ja 12 prosenttia vastasi myöntävästi. Se, millaisia esteitä opettajat ovat tarkoittaneet, ei tullut kyselystä ilmi (Opetushallitus 2011, 56).

Alla olevassa kuviossa 10 on esitetty vastausten jakaantuminen tätä pro gradu – tutkielmaa varten tekemääni kyselyyn tämän kysymyksen osalta. Vaikka kysymys on rajattu vain oppilaitoksen sisäisiin esteisiin, suurempi osa vastaa esteitä olevan tällä kertaa. Naisten ja miesten vastaukset eivät tässä suhteessa poikkea tilastollisesti merkitsevällä tavalla toisistaan.



Kuvio 10: Vastaukset kysymykseen: Koetko, että oppilaitoksesi on esteitä poliittisten ja yhteiskunnallisten teemojen opettamiselle?

Moni jatkokysymykseen vastanneista totesi ongelman olevan siinä, että yhden kurssin aikana on mahdotonta yrittää sovittaa kaikkia asioita opetussuunnitelmiin ja tuntisuunnitelmiin. Tämä koettiin selvästi rakenteelliseksi ongelmaksi. Rakenteellisena ongelmana nähtiin myös, että opetushallituksen tuloksellisuusmittaristo, jolla ohjataan oppilaitosten toimintaa, ei huomioi lainkaan yhteiskunnallista valveutuneisuutta.

”Yhteiskunta-, yritys- ja työelämäntietoa opetetaan vain yksi opintoviikko, jonka lähiopetus on vain 28 tuntia.”

”Oppilaitoksen johtoa ohjaa opetushallituksen tuloksellisuusmittaristo, joka ei huomioi lainkaan yhteiskunnallista valveutuneisuutta. Itse asiassa kukaan ei ole erityisen kiinnostunut tämän tulevaisuuden työväenluokan poliittisesta ohjauksesta. Tämä on ammatillisen koulutuksen yleinen asenneilmapiiri.”

Kun tarkastellaan ammatilliselle koulutukselle asetettuja tavoitteita, jotka on lueteltu lainsäädäntötasolla, ja toisaalta ammatillisen koulutuksen sisältöjä, koulutus asettuu mielenkiintoiseen valoon, kun sitä tarkastellaan poliittisen sosialisiaation kautta. Berndtsonin (2008) aiemmin esittelemäni erottelu ideologisen ja rakenteellisen sosialisiaation välillä näkyy osaltaan selvästi ammatillisessa koulutuksessa. Opettajat tämän heille tehdyn kyselyn mukaan näkevät yhteiskunnalliset vaikuttamistaidot tärkeinä, mutta tunnustavat varovaisesti, ettei taitoja saada ihan niin paljon kuin ehkä pitäisi. Osaltaan siinä, miten opetussuunnitelmat tehdään, ja missä määrin esimerkiksi demokratiakasvatuksellisten teemojen kirjaaminen on ohjattua – mitä se ei tällä hetkellä

ole – näkyy rakenteellinen sosialisatio. Lainsäädäntö ja toisaalta esimerkiksi opetushallituksen tekemät tavoitteistot opintosisällöille eivät korosta yhteiskunnallista aktiivisuutta ammatillisessa koulutuksessa. Nuoret eivät itse valitse suoranaisesti tätä polkua, vaan kyse on rakenteellisesta sosiaalisuudesta, jossa siinäkin näkyy politiikka ja ideologiset arvostukset.

Rakenteellinen sosialisatio ei tapahdu ammattiin opiskelevien osalta ainoastaan lainsäädännön tasolla, asetusten tasolla tai esimerkiksi opetushallituksen linjaamien tavoitteistojen tasolla. Se tapahtuu myös oppilaitostasolla. Kuten aiemmin nostin esiin, kuitenkin vain noin 60 prosenttia ilmaisee oppilaitostensa opetussuunnitelmiin kirjatun demokratiakasvatuksellisia teemoja. Tämä voidaan katsoa nähdäkseni myös osaltaan poliittiseksi ja ideologiseksi, rakenteelliseksi sosiaalisuudeksi, kun toisissa oppilaitoksissa tältä osin opiskelijat on asetettu toisia parempaan asemaan.

Itselleni yllättävää oli se, että monessa vastauksessa tuotiin esille oppilaitoksen sisällä olevat arvostuserot, yhteistyön puute sekä yleinen keskustelu siitä, tarvitaanko yhteiskunnallisia taitoja ylipäänsä, kun opiskellaan ammattiin. Olin itse ajatellut opettajien kokevan esteet juuri lähinnä rakenteisiin ja aikaan liittyvinä.

”Yhteiset aineet >< ammatilliset aineet. Ehkä tässä ollaan hieman "napit vastakkain". Tarvitaanko ammatillisessa oppilaitoksessa tällaisia taitoja? Mielestäni kyllä, mutta kaikki eivät ole samaa mieltä.”

“Opettajien keskinäinen yhteydenpito opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä ei ole riittävää.”

“Opettajana olen järjestänyt erilaisia teemapäiviä, mutta oppilaitoksen johto ei ole ollut teemoista erityisen kiinnostunut.”

Opettajat nostivat esille myös sen, että yhteiskunnalliset teemat koetaan liian tulenaroiksi, ja siinä mielessä yksityisiksi, että neutraalina pysyttelevä on pakollista.

”Politiikka koetaan samoin kuin uskonto, asia on yksityinen ja opettajan pitäisi pysyä "neutraalina".”

Esille nostettiin myös ammattioppilaitoksissa opiskelevien nuorten erilaiset taustat, jotka tekevät yhteiskunnallisten asioiden opetustilanteesta haasteellisen. Opettaja totesi, että maahanmuuttajataustaisille nuorille suomalaisen yhteiskuntajärjestelmän käsittely on haastavaa, koska lähtökohdat ovat alkuperäisessä kotimaassa olleet niin erilaiset kuin Suomessa.

6.4.2 Opiskelijat – lähtökohdat, kiinnostus ja koti

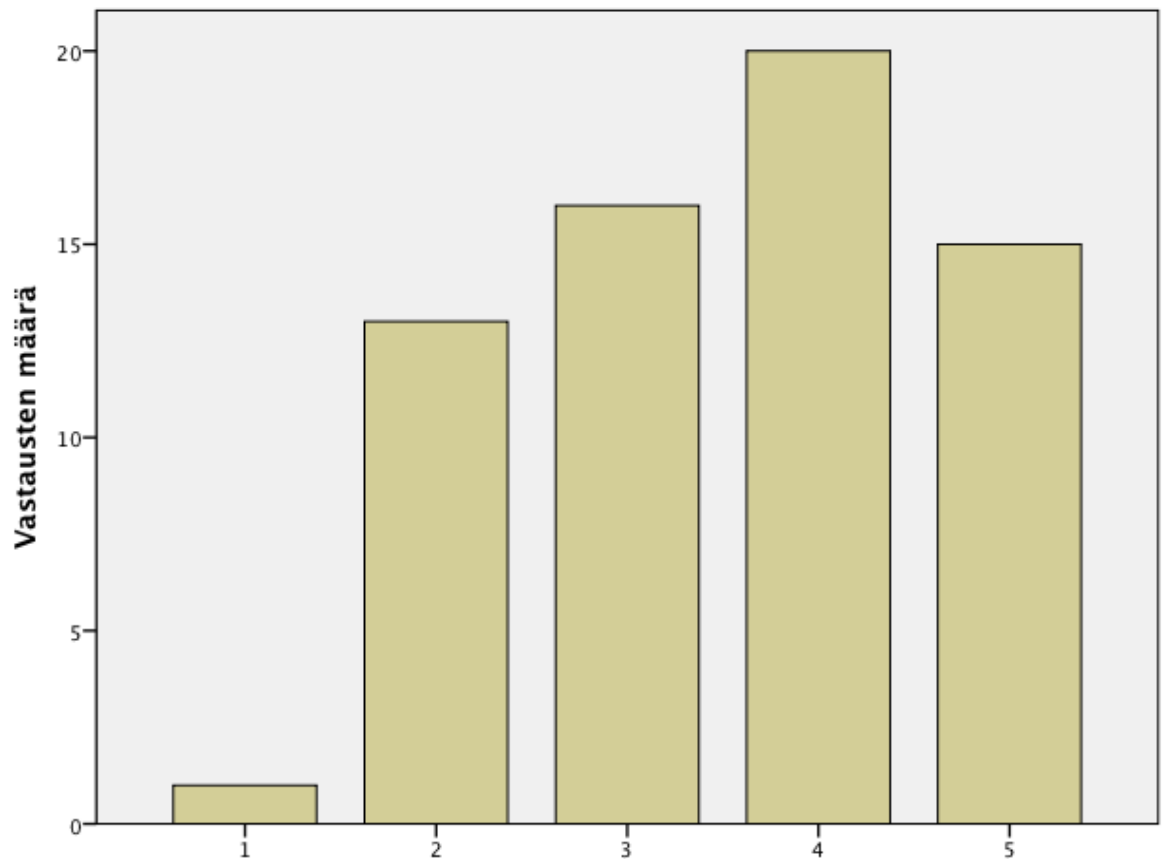
Kyselylomakkeessa opettajia pyydettiin arvioimaan, mitkä tekijät ovat taustalla siinä Elon ja Rapelin (2008) havaitsemassa tuloksessa, että ammattiin valmistuneet ovat huomattavasti yleissivistävän koulutuksen saaneita heikompia politiikkatietoudessa. Vaihtoehtoja oli neljä. Kyselyyn vastanneita pyydettiin arvioimaan tekijöiden merkityksellisyyttä havainnon kannalta asteikolla yhdestä viiteen, jossa yksi tarkoitti ei lainkaan merkitystä ja viisi erittäin suurta merkitystä.

Opettajat arvioivat ammattiin opiskelevien kiinnostuksen yhteiskunnallisia teemoja kohtaan olevan kaikkein merkityksellisintä sen kannalta, että ammattiin valmistuneiden politiikkatietämys on Elon ja Rapelin (2008) havainnon mukaan heikompaa kuin esimerkiksi yleissivistyksen saaneiden. Toiseksi eniten merkitystä nähtiin olevan opetuksen raameilla, joita käsiteltiin tässä työssäni aiemmin. Kolmanneksi eniten merkitystä nähtiin olevan opiskelijoiden kodilla ja sillä, ettei kodeissa keskustella riittävästi poliittisista teemoista. Vähiten merkitystä opettajat näkivät olevan omilla valmiuksillaan. Vaihtoehtojen saamat keskiarvot on esitetty alla olevassa taulukossa 13.

	N	Keskiarvo	Keskihajonta
Ammattioppilaitoksiin hakeutuvat opiskelijat eivät ole kiinnostuneita yhteiskunnallisista asioista.	65	3,54	1,105
Ammattioppilaitoksissa opiskelevien kotona ei puhuta riittävästi yhteiskunnallisista asioista.	63	3,22	0,906
Yhteiskunta-, yritys- ja työelämätiedossa ei ole riittävästi aikaa käsitellä vaikuttamiseen ja politiikkaan liittyviä as	65	3,42	1,117
Ammattioppilaitoksissa opettavilla opettajilla ei ole riittäviä valmiuksia yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen.	65	2,63	1,112

Taulukko 13: Kuinka merkityksellisinä opettajat näkevät eräät tekijät sen suhteen, että ammattiin valmistuneiden politiikkatietämys on heikompaa kuin esimerkiksi yleissivistävän koulutuksen saaneilla.

Opettajien näkökulmasta suurin taustatekijä siis ammattiin opiskelevien heikomman politiikkatietämyksen osalta liittyy opiskelijoiden omaan kiinnostukseen. Kuten alla olevasta kuviosta 11 voi havaita, noin puolet näkivät sillä olevan erittäin paljon tai paljon merkitystä. Naisten ja miesten välillä ei ole tässä asiassa havaittavissa tilastollisesti merkitsevää eroa. Eroja ei tässäkään tarkastelussa ole havaittavissa sen mukaan, miten pitkään ammattioppilaitoksessa on opettanut.



Ammattioppilaitoksiin hakeutuvat opiskelijat eivät ole kiinnostuneita yhteiskunnallisista aiheista (1 = ei lainkaan merkitystä; 5 = erittäin paljon merkitystä)

Kuvio 11: Arviot ammattioppilaitokseen hakeutuneiden kiinnostuksen merkityksestä liittyen havaintoon ammattiin valmistuneiden politiikkatietämyksen heikkoudesta suhteessa yleissivistävän koulutuksen saaneisiin.

Kuten teoreettisessa viitekehyksessä valotin, ammattioppilaitoksissa opiskelevat nuoret ovat huomattavasti vähemmän kiinnostuneita politiikasta kuin ikätoverinsa lukioissa. On vaikea sanoa, johtuuko kiinnostuksen puute aiheen vähäisemmästä käsittelystä opiskelun lomassa, vai johtuuko heikompi politiikkatietämys kiinnostuksen puutteesta. Jälkikäteen tulin ajatelleeksi, että opettajien näkemys siitä, millainen ja minkä

suuntainen tämä yhteys on, olisi voinut myös olla kiinnostava tutkimuskohde. Jos peilataan jälleen poliittiseen sosialisatioon ja koulun merkitykseen lapsuudessa ja nuoruudessa, on mielenkiintoista, miten opettajat näkevät opetusta tai edes opintojen rakennetta suuremman merkityksen opiskelijoiden kiinnostuksella heidän politiikkatietämykseensä.

7. Päätelmät

Tässä pro gradu –tutkielmassa olen yrittänyt opettajien näkökulman avulla selvittää sitä, miksi ammattiin opiskelevien yhteiskunnalliset valmiudet ja politiikkatietämys on heikompi kuin muun koulutuksen saaneilla. Olen ensin valottanut teoreettista viitekehystä – poliittista sosialisaatiota, politiikkatietämystä sekä nuorten kiinnostusta politiikkaan. Sen jälkeen olen opettajilta keräämäni aineiston perusteella analysoinut tilannetta.

Ammattioppilaitoksissa nuoria opettavien opettajien asenteet yhteiskunnallista vaikuttamista kohtaan ovat huomattavan hyvät. Kukaan ei väheksy yhteiskunnallisten taitojen merkitystä. Opettajat pitävät myös tärkeinä sitä, että valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen omaksutaan yhteiskunta-, yritys- ja työelämätaidon kursseilla. Opettajat eivät lopulta arvioineetkaan ammattiin valmistuneiden osaamistasoa tietyissä valituissa asioissa kovinkaan heikoiksi. Toisaalta yli puolet heistä ilmoittivat, että ammattioppilaitoksissa oppii valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen vain jonkin verran, mutta toisaalta kysyttäessä spesifeistä asiakokonaisuuksista, he arvioivat ammattioppilaitoksissa opiskelleiden tietotasot kohtuullisen hyviksi. Opettajat kokevat saaneensa valmiuksia yhteiskunnallisten teemojen opettamiseen opettajankoulutuksessa kohtuullisesti. Täydennyskoulutukseen, joka käsitteli demokratiakasvatusta, opettajista oli osallistunut yli puolet. Yhteiskunnallisten teemojen käsittelylle opetuksessa koki esteitä olevan noin viidennes. Esteiksi mainittiin paitsi ajanpuute, myös opiskelijoihin liittyvät tekijät.

Kaikissa tuloksissa korostuu tilastollisen analyysin jälkeen, että opettajat ovat ryhmänä erittäin yksimielisiä kaikesta. Kertyneillä työvuosilla tai sukupuolella ei ole tilastollista merkitystä vastauksiin, vaan opettajien näkemykset kaikissa ryhmissä ovat hyvin samankaltaiset.

Jos tarkastelen omaa tutkimustani näin loppuvaiheessa kriittisesti, näen muutamia kehityskohteita. Ensinnäkin minun olisi pitänyt laajentaa näkökulmaa ammattiin opiskelevien heikompien yhteiskunnallisten valmiuksien taustalla olevista tekijöistä sillä, että olisin pyytänyt opettajia sanallisesti arvioimaan, mitkä tekijät heidän mielestään ovat merkityksellisimpiä tässä asiassa. En ole varma, olisinko saanut merkittävästi poikkeavia tuloksia, mutta olisin saanut mahdollisesti uskottavamman

näkemyksen asiasta sitä kautta, etten olisi itse rajannut mahdollisia syitä. Kyselylomakkeesta en sinänsä saanut opettajilta huonoa palautetta. Toiseksi olisin saattanut päästä syvällisemmin teemaan kiinni, jos olisin valinnut haastateltavaksi satunnaisesti noin 10 opettajaa, jotka vastasivat kyselyyni. Olisin voinut syventää käsittelyä erityisesti yhteiskunnallisen opetuksen tiellä olevien esteiden sekä aiemmin mainitsemassani, ammattiin valmistuneiden heikomman politiikkatietämyksen taustalla olevien tekijöiden suhteen. Kolmanneksi, aineistonkeruuvaiheessa olisin voinut kysyä vastausten perään vielä kolmannen kerran saadakseni vastausprosenttia vieläkin paremmaksi. Pidän kuitenkin hyvänä sitä, että vastaajat olivat valikoituneet kohtalaisen tasaisesti, eikä mikään maakunta tai koulu tullut yllätyksiksi aineistossa.

Kaiken kaikkiaan koen, että ammattiin valmistuvien yhteiskunnallisista valmiuksista tulisi olla kiinnostunut monestakin syystä. Yhtäältä ne liittyvät vahvasti siihen, ketkä ovat asettamassa yhteiskunnallisen päätöksenteon agenda, ja mihin yhteisiä voimavaroja käytetään. Kuten jo johdannossa totesin, politiikan päiväjärjestykseen vaikuttaminen on jo vallankäyttöä sinänsä. Toistan huoleni siitä, että mikäli poliittista agenda ohjailevat ja asettavat ihmiset tulevat vain tietyistä koulutusryhmistä tai sosioekonomisista ympäristöistä, kenen etua edustuksellinen demokratia silloin ajaa?

Toisaalta kyse on myös yhteiskuntarauhasta. Delli Carpinin ja Keeterin (1996) mukaan politiikkatietämys ja suvaitsevaisuus ovat vahvassa yhteydessä toisiinsa – mitä paremmin on menestynyt politiikkatietämystä mitattaessa, sitä suvaitsevaisemmin suhtautuu vähemmistöihin ja erilaisiin ihmisiin (Delli Carpini & Keeter 1996, 220-223). Lisäksi oikeusministeriön tilaamassa selvityksessä, jossa analysoitiin laajasti vuoden 2011 vaalitulosta todettiin, että myönteinen suhtautuminen maahanmuuttoon on yhteydessä korkeaan maahanmuuttoa koskevaan tietotasoon. Siis se, jotka kannattavat nykyistä laajamittaisempaa maahanmuuttoa, ovat myös valveutuneempia maahanmuuttoa koskevan tiedon osalta (Bengtsson & Borg 2012, 279). On tärkeää yleisen hyvinvoinnin ja suvaitsevaisuuden kannalta, että mahdollisimman monilla suomalaisilla olisi riittävän syvä poliittinen ymmärrys ympäröivästä yhteiskunnasta. Tilanteessa, jossa emme edes tarjoa samaa mahdollisuutta kaikille – tarjoten erityisesti yleissivistävässä koulutuksessa oleville nuorille tietoisesti laajemmat ja syvällisemmät yhteiskunnalliset tiedot ja taidot – olemme itse asiassa itse luomassa hyvin kahtia jakautunutta yhteiskuntaa.

En ole poissulkenut sitä vaihtoehtoa, että ammattioppilaitoksiin hakeutuvat nuoret sattuisivat nyt vain olemaan omasta ikäluokastaan se puolikas, jota yhteiskunnallinen vaikuttaminen ja aktiivisuus ei kiinnosta. Tämä selitys ei kuitenkaan enää tänä päivänä tunnu uskottavalta. Siinä, missä ammattioppilaitokset saattoivat olla kaatoluokka aikaisemmin niille, joilla ei ollut ”lukupäätä”, on niistä tullut monissa suurissa kaupungeissa, kuten Espoossa, lukiota houkuttelevampi vaihtoehto. Tämä on johtanut siihen, että yhä parempia oppimistuloksia saavat nuoret kilpailevat ammattioppilaitospaikoista kovemmilla keskiarvoilla kuin lukiopaikoista kilpailevat nuoret.

Vaikka ammattioppilaitoksiin sitten päätyisikin se osa ikäluokasta, joka on yhteiskunnasta vähemmän kiinnostunut, voimme hyvällä syyllä pohtia perusopetuksen roolia nuorten demokratiakasvatuksessa. Perusopetuksessa, joka on Suomessa kaikille käytännössä sama, yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi kasvaminen korostuu. Miten hyvin perusopetus tässä tehtävässään onnistuu, jos puolet ikäluokasta ovat taidoiltaan ja tiedoiltaan selkeästi toista puolta heikompi?

Opettajat itse nostavat ammatillisen koulutuksen rakenteet sekä yhteiskunnallisten teemojen käsittelylle varatun ajan opintojen lomassa suureen merkitykseen, kun puhutaan ammattiin opiskelevien yhteiskunnallisista valmiuksista. On selvää, että ammatillisen koulutuksen lähtökohdat ja tähtäin ovat erilaiset kuin nyt vaikkapa yleissivistävässä koulutuksessa. Pidän kuitenkin valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen sellaisina kansalaistaitoina, jotka tulisi olla keskiössä tai edes käsiteltävänä opetuksessa, vaikka koulutuksen lopputulos olisikin saada vain ammatillinen tutkinto ja päätyä suoraan työelämään opintojen jälkeen. Yhteiskunnallisen osallistumisen pitäisi kuulua kaikille ammattiin, koulutukseen ja taloudelliseen asemaan katsomatta. Mikäli kaavailut ammatillisten tutkintojen kehittämisestä siihen suuntaan, että yhteiskunnallisia opintoja olisi hieman enemmän, toteutuvat, on se askel parempaan suuntaan.

Pidän kuitenkin selvänä myös sitä, että mikäli haluamme korjata tilannetta, tarvitsemme vahvempaa tulosohjausta opetushallituksen suunnalta demokratiakasvatuksen osalta. Kuten jo analyysiosiossa nostin esille, eräskin opettaja mainitsi, ettei opetushallituksen tulosohjauksessa anneta painoarvoa ammattiin valmistuvien yhteiskunnalliselle osaamiselle. Lisäksi pidän itse hälyttävänä sitä, että edelleen lähes ainakin joka

viidennen ammattioppilaitoksen opetussuunnitelmassa demokratiakasvatukselliset teemat loistavat poissaolollaan. Opetushallitus totesi tämän selvityksessään vuonna 2011, mutta toimenpide-esityksiä ei juuri ammatilliselle puolelle tehty. Pidän outona sitä, että vaikka tiedämme selkeästi ongelman olemassaolosta, kukaan ei tunnu pitävän tärkeänä sitä, että epäkohta korjattaisiin.

Tämä pitää sisällään nähdäkseni yhdenvertaisuusnäkökulman ainakin kahdesta eri näkökulmasta. Toisaalta eri ammattioppilaitoksissa opiskelevat nuoret ovat epätasa-arvoisessa asemassa toisiinsa nähden – toisissa ammattioppilaitoksissa demokratiakasvatus on nostettu esille opetussuunnitelmatasolla, toisissa ei. Ja toisaalta taas ammattioppilaitoksissa opiskelevat nuoret ovat epätasa-arvoisessa asemassa yleissivistävässä koulutuksessa oleviin ikätovereihinsa verrattuina. Toiseksi mainittu haaste juontaa juurensa jo lainsäädäntötasolle, kuten johdannossa toin esiin. Niin lainsäädännössä kuin opintojen rakenteissa on kyse rakenteellisesta sosiaalisuudesta, jonka taustalla on selkeitä arvovalintoja – mikä lainsäätäjien mielestä on ollut ammatillisessa koulutuksessa tärkeää oppia ja mikä ei.

8. Lähteet

Ahonen, Sirkka. 2005. Kohti osallistuvaa koulukulttuuria. Teoksessa Ojanperä, Tuuli (toim.) *Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen*. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 2.

Barber, Benjamin R. 1984. *Strong democracy. Participatory politics for a New Age*. California: University of California Press.

Bengtsson, Åsa & Borg, Sami. 2012. *Muutosvaalit 2011*. Oikeusministeriö, selvityksiä ja ohjeita 2012:16.

http://www.oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/julkaisuarkisto/162012muutosvaalit2011/Files/OMSO_16_2012_Muutosvaalit_2011_352_s.pdf. Luotu 29.3.2012. Luettu 23.2.2014.

Berndtson, Erkki. 2008. *Politiikka tieteenä. Johdatus valtio-opilliseen ajatteluun*. Helsinki: Edita.

Delli Carpini, Michael X. & Keeter, Scott. 1996. *What Americans know about politics and why it matters*. Yale University press.

Elo, Kimmo & Rapeli, Lauri. 2008. *Suomalaisten politiikkatietämys*. Oikeusministeriön julkaisuja 2008:6. Helsinki: Oikeusministeriö.

Foeken-Rubinstein, Israelit. 1985. *Civic education in the Netherlands*. Groningen.

Grönlund, Kimmo, Paloheimo, Heikki, Sundberg, Jan, Sänkiaho, Risto & Wass, Hanna. 2005. Kiinnittyminen politiikkaan. Teoksessa Paloheimo, Heikki (toim.) *Vaalit ja demokratia Suomessa*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Holopainen, Martti & Pulkkinen, Pekka. 2012. *Tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Hyman, Herbert H. 1959. *Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behavior*. New York: Free Press

Kohonen, Kirsi. 2004. Nuorten vaikuttajaryhmät – kunnallista päätöksentekoa vai kunnollisia tapahtumia? Teoksessa Paakkunainen, Kari (toim.) *Nuorten ääni ja kunnantalon heikko kaiku*. Nuorisosiain neuvottelukunta, julkaisuja 29. Suomen Kuntaliitto. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 46. Helsinki: Edita.

Korpinen, Sini. 2010. ”Nuoret ei tiedä mistään mitään.” *Nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksista tiedottaminen paikallisella tasolla*. Kandidaatin tutkielma, julkaisematon. Tampereen Yliopisto.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998)

Lukiolaki (629/1998)

Martikainen, Tuomo & Yrjönen, Risto. 1984. *Nuorten poliittinen suuntautuminen*. Kansalaiskasvatuksen Keskus, julkaisuja 59. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus.

Myllyniemi, Sami. 2008. *Mitä kuuluu? Nuorisobarometri 2008*. Opetusministeriö, Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisoiain neuvottelukunta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 88. Helsinki: Yliopistopaino.

Nuorisolaki (72/2006)

Nurmi, Jonna. 2002. Kouluopetuksessa suurin merkitys nuoren poliittisen tietämyksen ja aktiivisuuden lisääjänä. Teoksessa Brunell, Viking & Tormäkangas, Kari (toim.) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

Opetushallitus. 2011. *Demokratiakasvatusselvitys*. Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2011:27. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.

Paloheimo, Heikki & Wiberg, Matti. 2008. *Politiikan perusteet*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Perusopetuslaki (628/1998)

Rose, Richard & McAllister, Ian. 1990. *The loyalties of voters. A lifetime learning model*. Lontoo: Sage Publications.

Sigel, Roberta S. 1995. New directions for political socialisation research. *Perspectives on Political Science* 24:1.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Työssäkäynti [verkojulkaisu]. ISSN=1798-5528. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 26.1.2014]. Saantitapa: <http://www.tilastokeskus.fi/til/tyokay/index.html>

Suoninen, Annika, Kupari, Pekka & Törmäkangas, Kari. 2010. *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 - tutkimuksen ensituloksia*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

Tomperi, Tuukka. 2011. *Poliittinen sosialisatio perheissä. Tutkimuksen perinteistä nykynäkyymiin*. Nuorisotutkimus 3/2011.

9. Liitteet

Liite 1: Ammattioppilaitosten opettajille tehty kysely

Ammattiin opiskelevien yhteiskunnalliset valmiudet opettajan silmin

Millaiseksi ammattioppilaitoksissa yhteiskunnallisia teemoja opettavat opettajat kokevat ammattiin opiskeleville politiikkatietoutta ja yhteiskunnallisia valmiuksia antavan koulutuksen? Millaiset asiat koette tärkeiksi ammattiin opiskelevien tietää? Minkä luulette olevan taustalla siinä Elon ja Rapelin (2008) havainnossa, jonka mukaan nimenomaan ammattiin valmistuneiden politiikkatietämys on kaikkein heikoin?

Kiitän avusta jo etukäteen – tämän kyselyn täyttämiseen ei mene pitkään! Pyydän vastauksia perjantaihin 29.11.2013 mennessä!

1. Vastaajan sukupuoli
 - a. Nainen
 - b. Mies
 - c. En halua ilmoittaa
2. Missä maakunnassa opetat?
 - a. Etelä-Karjala
 - b. Etelä-Pohjanmaa
 - c. Etelä-Savo
 - d. Kainuu
 - e. Kanta-Häme
 - f. Keski-Pohjanmaa
 - g. Keski-Suomi
 - h. Kymenlaakso
 - i. Lappi
 - j. Pirkanmaa
 - k. Pohjanmaa
 - l. Pohjois-Karjala
 - m. Pohjois-Pohjanmaa
 - n. Pohjois-Savo
 - o. Päijät-Häme
 - p. Satakunta
 - q. Uusimaa
 - r. Varsinais-Suomi
3. Kuinka monta vuotta olet opettanut ammattioppilaitoksessa?
 - a. 0-5 vuotta
 - b. 6-10 vuotta
 - c. 11-15 vuotta
 - d. 16-20 vuotta
 - e. yli 20 vuotta
4. Mikä on koulutustaustasi?

- a. Toisen asteen ammatillinen koulutus / opistotason koulutus
 - b. Alempi korkeakoulututkinto (esimerkiksi ammattikorkeakoulu)
 - c. Ylempi korkeakoulututkinto
 - d. Jokin muu, mikä?
5. Oletko suorittanut pedagogiset opinnot?
 - a. Kyllä
 - b. En
 6. Miten paljon sait opettajaksi opiskellessasi valmiuksia yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen? Arvioi asteikolla 1-5, jossa 1 = en lainkaan riittävästi ja 5 = täysin riittävästi.
 7. Oletko osallistunut täydennyskoulutukseen, jossa käsitellään yhteiskunnallisten asioiden opettamista?
 - a. Kyllä
 - b. En
 8. Miten tärkeänä pidät valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen elämässä pärjäämisen kannalta? Arvioi asteikolla 1-4, jossa 1= ei lainkaan tärkeänä ja 4 = erittäin tärkeänä.
 9. Kuinka paljon ammattioppilaitoksessa oppii valmiuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen? Arvioi asteikolla 1-4, jossa 1 = ei lainkaan ja 4 = erittäin paljon.
 10. Oletko osallistunut oppilaitoksenne opetussuunnitelman tekemiseen?
 - a. Kyllä
 - b. En
 11. Onko demokratiakasvatuksen teemoja kirjattu oppilaitoksenne opetussuunnitelmaan?
 - a. Kyllä
 - b. Ei
 - c. En osaa sanoa
 12. Jos vastasit edelliseen kysymykseen ”kyllä”, onko demokratiakasvatuksen teemoja oppilaitoksenne opetussuunnitelmassa
 - a. Liian paljon
 - b. Riittävästi
 - c. Liian vähän
 - d. En osaa sanoa
 13. Koetko, että oppilaitoksessanne on esteitä poliittisten ja yhteiskunnallisten teemojen opettamiselle?
 - a. Kyllä
 - b. En
 - c. En osaa sanoa
 14. Jos vastasit edelliseen kysymykseen ”kyllä”, millaisia esteitä tarkoitat?
 15. Miten paljon koet seuraavien tekijöiden vaikuttavan siihen, että ammattiin valmistuneiden politiikkatietämys on yleissivistävästä koulutuksesta valmistuneiden tietämystä heikompi? (Elon ja Rapelin (2008) mukaan ammattiin valmistuneiden politiikkatietämys on heikompi kuin yleissivistävästä

koulutuksesta valmistuneiden.) Arvioi asteikolla 1-5, jossa 1 = ei lainkaan merkitystä ja 5 = erittäin paljon merkitystä.

- a. Ammattioppilaitoksiin hakeutuvat opiskelijat eivät ole kiinnostuneita yhteiskunnallisista asioista.
- b. Ammattioppilaitoksissa opiskelevien kotona ei puhuta riittävästi yhteiskunnallisista asioista.
- c. Yhteiskunta-, yritys- ja työelämätiedossa ei ole riittävästi aikaa käsitellä vaikuttamiseen ja politiikkaan liittyviä asioita.
- d. Ammattioppilaitoksissa opettavilla opettajilla ei ole riittäviä valmiuksia yhteiskunnallisten asioiden opettamiseen.

16. Miten tärkeänä pidät sitä, että opiskelija oppii seuraavia asioita yhteiskunta-, yritys- ja työelämätiedon kurssilla? Arvioi asteikolla 1-5, jossa 1 = ei lainkaan tärkeää ja 5 = erittäin tärkeää.

- a. Työntekijän oikeudet
- b. Työsuhteisiin ja –sopimuksiin liittyvät asiat
- c. Valmiudet yrittäjyyteen
- d. Ammattiyhdistysliikkeen toiminta ja siihen osallistuminen
- e. Muiden järjestöjen toiminta ja siihen osallistuminen
- f. Valmiudet oppilaitoksen toimintaan vaikuttamiseen
- g. Valmiudet lähiympäristöön vaikuttamiseen
- h. Valmiudet yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen

17. Kuinka hyvin arvioisit opiskelijoiden valmistuttuaan osaavan seuraavia asioita käytyään yhteiskunta-, yritys- ja työelämätietouden kurssin? Arvioi asteikolla 1-5, jossa 1 = ei lainkaan hyvin ja 5 = erittäin hyvin.

- a. Työntekijän oikeudet
- b. Työsuhteisiin ja –sopimuksiin liittyvät asiat
- c. Valmiudet yrittäjyyteen
- d. Ammattiyhdistysliikkeen toiminta ja siihen osallistuminen
- e. Muiden järjestöjen toiminta ja siihen osallistuminen
- f. Valmiudet oppilaitoksen toimintaan vaikuttamiseen
- g. Valmiudet lähiympäristöön vaikuttamiseen
- h. Valmiudet yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen

18. Pitäisikö yhteiskunnallisten asioiden opettamista ammattioppilaitoksissa mielestäsi

- a. Lisätä
- b. Vähentää
- c. Nykyinen määrä on hyvä
- d. En osaa sanoa

19. Lopuksi haluaisin sanoa...

Kiitos vastauksistasi!